



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Podręcznik w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym

Author: Zenon Gajdzica

Citation style: Gajdzica Zenon. (2002). Podręcznik w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Zenon Gajdzica

Podręcznik
w procesie kształcenia uczniów
z lekkim upośledzeniem umysłowym

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2002

Podręcznik

w procesie kształcenia uczniów
z lekkim upośledzeniem umysłowym

Prace Naukowe
Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 2038

Zenon Gajdzica

Podręcznik w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2002

Redaktor serii: Publikacje Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie
Robert Mrózek

Recenzent
Halina Borzyszkowska

Redaktor
Wiesława Piskor

Redaktor techniczny
Barbara Arenhövel

Korektor
Grażyna Wojdała

Copyright © 2002 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-1129-3

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 250 + 50 egz.
Ark. druk. 8,0 + I wklejka. Ark. wyd. 11,0.
Przekazano do drukarni w lutym 2002 r.
Podpisano do druku w czerwcu 2002 r.
Papier offset. kl. III, 80g. 70 × 100

Cena 16 zł

Łamanie i druk: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn
Oprawa: Wydawnictwo i poligrafia „Arka”, ul. Bóźnicza 5, 43-400 Cieszyn



BB 309435

Spis treści

Wstęp	7
1.	
Podręcznik w systemie kształcenia	11
Pojęcie podręcznika	11
Dydaktyczne funkcje podręcznika	15
Struktura i typ podręcznika	20
2.	
Uczeń z lekkim upośledzeniem umysłowym jako użytkownik podręcznika	25
Potrzeby edukacyjne uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim	26
Umiejętność czytania uczniów lekko upośledzonych umysłowo.	28
3.	
Proces kształcenia dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym	33
Organizacja i podstawowe założenia procesu kształcenia uczniów lekko upośledzonych umysłowo	34
Nauczyciel w procesie kształcenia specjalnego	37
Podręcznik w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim	38
4.	
Metodologiczne podstawy badań nad strukturą i funkcjami podręcznika w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym	47

5.	
Struktura i funkcje podręczników – wyniki badań własnych . . .	53
Funkcje założone podręczników	54
Funkcje założone w ujęciu autorów programów	54
Funkcje założone w ujęciu autorów poradników metodycznych	55
Struktura badanych podręczników.	58
Struktura zewnętrzna	59
Struktura wewnętrzna	65
Struktura badanych podręczników – próba syntezy	74
Rzeczywiste funkcje podręczników	75
Wykorzystywanie podręcznika na lekcji – czynności podejmowane przez nauczycieli i uczniów	75
Recepcja treści po przerobieniu tekstu pod kierunkiem nauczyciela	91
Zmiany w preferowanych przez uczniów wartościach powstałe na skutek pracy z podręcznikiem	93
Założone a rzeczywiste funkcje podręcznika.	94
Uwarunkowania funkcji podręcznika.	96
Poziom cichego czytania a recepcja treści podręcznika	97
Struktura podręcznika a czynności podejmowane w związku z nim przez nauczycieli i uczniów	99
Współwystępowanie innych środków dydaktycznych a zakres i sposoby wykorzystywania podręcznika	100
Sposoby pracy z podręcznikiem a poziom recepcji jego treści	103
Uogólnienia i wnioski wynikające z badań	104
6.	
Proponowane zmiany w strukturze podręczników oraz sposobach ich wykorzystywania	109
Zakończenie	117
Bibliografia	119
Aneksy (wklejka)	
Summary.	127
Résumé	128

Wstęp

Dążenie do poprawy sytuacji społecznej osób niepełnosprawnych jest ważnym elementem polityki oświatowej wielu krajów. Zauważa się więc ciągły postęp w specjalistycznej opiece, wychowaniu i kształceniu uczniów z trudnościami rozwojowymi i wychowawczymi. Przemianie podlegają także postawy społeczne wobec niepełnosprawnych¹, co wraz z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością gospodarczą warunkuje nieustanną modernizację² celów kształcenia specjalnego. Wiąże się ona z adekwatnym dobieraniem treści oraz poszukiwaniem i optymalizacją efektywnych kanałów przekazu, co w praktyce sprowadza się do doskonalenia środków dydaktycznych wykorzystywanych w procesie kształcenia³. Znaczący wpływ na ewolucję konstruowania mediów dydaktycznych oraz posługiwania się nimi wywiera także rozwój pedagogiki specjalnej i nauk pokrewnych, które dostarczają ciągle nowych informacji o możliwościach dziecka niepełnosprawnego. Ponadto nieustanny rozkwit techniki podsuwa nowatorskie sposoby gromadzenia, przekazywania i odtwarzania informacji.

Mimo ewidentnego wzrostu znaczenia technicznych środków dydaktycznych w teorii ciągle jeszcze nie znajdują one stosownego odniesienia w praktyce edukacyjnej⁴. W tej sytuacji – na przekór wielu przesłankom teoretycznym wskazującym na zmierzch ery podręcznika w formie konwencjonalnej – jego rola jest

¹ J. W y c z e s a n y: *Pedagogika osób upośledzonych umysłowo*. Kraków 1999, s. 10.

² Pojęcia „modernizacja” używam w znaczeniu wartościującym. Zob. A. R a d z i e w i c z - W i n n i c k i: *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice 1995, s. 17.

³ J. S k r z y p c z a k: *Podręcznik we współczesnej szkole*. W: *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Red. S. M. K w i a t k o w s k i. Warszawa 1998, s. 169.

⁴ T. L e w o w i c k i: *Przemiany edukacji a pedagogika wczesnoszkolna*. W: *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*. Red. M. J a k o w i c k a. Zielona Góra 1995, s. 22.

ciągłe duża⁵. Warto jednak zaznaczyć, że prezentowana w niniejszym opracowaniu problematyka, chociaż dotyczy podręczników w formie konwencjonalnej, może zostać wykorzystana w pracach nad podręcznikiem w innej formie (na przykład pakietu multimedialnego), ponieważ omawiany środek dydaktyczny, bez względu na swoją formę, będzie zawsze spełniał określone funkcje i posiadał ustaloną strukturę.

Literatura z zakresu pedagogiki specjalnej dostarcza informacji na temat metod i środków dydaktycznych najbardziej wskazanych w pracy z dziećmi o określonych deficytach rozwojowych. W kształceniu uczniów lekko upośledzonych umysłowo są to między innymi metody angażujące ich w praktyczną działalność, a spośród środków najczęściej wymienia się te, które dostarczają najwięcej wszechstronnych bodźców⁶, co pozwala na realizowanie postulatu możliwie najbardziej obrazowego przedstawiania treści nauczania⁷. Szkolna rzeczywistość jednak weryfikuje te założenia i z różnych powodów sprawia, że często korzysta się ze środków tańszych, łatwiej dostępnych i prostszych w użyciu. Jednym z takich środków jest podręcznik szkolny. Niestety, w dostępnej literaturze przedmiotu brakuje obszernego i wyczerpującego opracowania zagadnienia konstrukcji i wykorzystywania podręczników w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. W tym kontekście podjęcie badań dotyczących roli i miejsca podręcznika w wychowaniu i kształceniu uczniów o obniżonej sprawności umysłowej wydaje się uzasadnione.

Współczesne koncepcje kształcenia rozumianego jako proces komunikowania, w którym uczestniczą określone osoby zmierzające do osiągnięcia określonych celów w określonej przestrzeni i w którym wykorzystuje się różnorodne kanały przekazu⁸, obligują do rozpatrywania funkcjonowania podręcznika w kontekście całego systemu kształcenia. W związku z tym problematyka zaprezentowana w części teoretycznej niniejszego opracowania, ogniskująca się wokół głównego przedmiotu zainteresowania, została wzbogacona o zagadnienia dotyczące organizacji i podstawowych założeń procesu kształcenia specjalnego, możliwości

⁵ Istotna rola podręcznika w procesie kształcenia, mimo wielu przesłanek wskazujących na zmierzch jego ery, była wielokrotnie akcentowana w literaturze przedmiotu. Zob.: L. L e j a: *O niektórych tendencjach w zakresie konstruowania modelu dydaktycznego podręczników szkolnych. Audiowizualny model podręcznika szkolnego*. W: *Podręcznik akademicki. Metodologia, funkcje dydaktyczne, edytorstwo, polityka wydawnicza*. Warszawa 1973, s. 80; Cz. K u p i s i e w i c z: *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu początkowym*. W: *Edukacja wczesnoszkolna*. Red. B. W i l g o c k a - O k o Ń. Warszawa 1985, s. 252; W. O k o Ń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, s. 292; J. S k r z y p c z a k: *Podręcznik we współczesnej szkole... i inne*.

⁶ Zob. m.in. Z. S ę k o w s k a: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998, s. 209; K. K i r e j c z y k: *Środki oddziaływania pedagogicznego w pracy z upośledzonymi umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Red. K. K i r e j c z y k. Warszawa 1981, s. 267–268.

⁷ Z. S ę k o w s k a: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 240.

⁸ J. S k r z y p c z a k: *Wokół statusu technologii kształcenia*. W: *Dokąd zmierza technologia kształcenia*. Red. W. S t r y k o w s k i, W. S k r z y d l e w s k i. Poznań 1993.

poznawczych oraz swoistości procesu uczenia się dzieci lekko upośledzonych umysłowo.

Punktem wyjścia podjętej w opracowaniu problematyki badawczej jest ustalenie założonych funkcji podręcznika, które stanowią wyznacznik jego konstrukcji. W dalszej części przedstawiam zagadnienia związane ze strukturą omawianego środka dydaktycznego, która determinuje jego użyteczność⁹ w określonych sytuacjach dydaktycznych. Wewnętrzna złożoność struktury podręcznika pozwala na wieloaspektowe rozpatrzenie jego możliwości i wykracza w prezentowanych rozważaniach poza tradycyjne ujmowanie podręcznika jako środka dydaktycznego. Jest on przecież zbiorem wewnętrznie uporządkowanych informacji, przez co współwyznacza sposoby recepcji zawartych w nim treści¹⁰. W związku z tym można go nazwać – podobnie jak uczynił to W. Okoń¹¹ w odniesieniu do filmu dydaktycznego czy S. Juszczak¹² w odniesieniu do komputera – środkiem, metodą kształcenia.

W przyjętej procedurze badawczej struktura podręcznika warunkuje spełnianie funkcji rzeczywistych¹³. Oprócz tego w ustalaniu jego funkcji skorzystałem z koncepcji traktującej omawiany środek kształcenia jako system komunikatów, co pozwoliło na zweryfikowanie postulatów związanych z operatywnością komunikatu¹⁴, a szczególnie z wymogiem optymalnego dostosowania konstrukcji językowej do jego użytkownika.

Przeprowadzone badania empiryczne posłużyły do sprecyzowania funkcji faktycznie spełnianych przez podręcznik – na podstawie działań podejmowanych przez nauczycieli i uczniów w pracy z książką oraz efektów tychże działań, mających swoje odzwierciedlenie w zmianach w wiedzy oraz wyborach dokonywanych przez uczniów¹⁵.

⁹ Zgodnie z założeniem, że struktura narzędzia wyznacza jego funkcjonalność. Zob. T. Wójcik: *Prakseosemiotyka*. Warszawa 1969, s. 28.

¹⁰ Por. J. Skrzypczak: *Konstruowanie i ocena podręczników szkolnych*. Poznań–Radom 1996, s. 53.

¹¹ W. Okoń: *Środki dydaktyczne i ich unowocześnianie*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1968, nr 1; por. J. Skrzypczak: *Konstruowanie i ocena...*, s. 53.

¹² S. Juszczak: *Polska szkoła w XXI wieku*. „Nauczyciel i Szkoła” 1996, nr 1–2.

¹³ O funkcjach założonych, możliwych i rzeczywistych podręcznika pisze Cz. Maziarz: *Metodologiczne problemy nowoczesnego podręcznika akademickiego. Wybrane zagadnienia ogólne*. W: *Podręcznik akademicki...*, s. 54–55; W. Kojas: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975, s. 46; por. J. Skrzypczak: *Pojęcie sprawności szkolnej podręcznika i sposoby jej pomiaru (z rozważań nad istotą sprawności szkolnej podręcznika)*. W: *Sprawność podręcznika szkolnego w teorii i praktyce. Materiały posesyjne*. Red. Z. Krzemianowski. Koszalin 1990, s. 11–22.

¹⁴ Zob. W. Kojas: *Uwarunkowania dydaktycznych...*, s. 48–54; por. U. Morszyńska: *Funkcje podręcznika*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1979, nr 1.

¹⁵ Zgodnie z założeniem, że o efektywności zastosowanego środka dydaktycznego można sądzić na podstawie zmian, jakie nastąpiły pod wpływem jego oddziaływania na uczniów. Zob. W. Stryski: *Problematyka badawcza technologii kształcenia*. „Neodidagmata” 1997, T. 23, s. 39.

Nadrzędnym celem prezentowanego opracowania jest poznanie i opisanie struktury oraz funkcji podręczników w procesie kształcenia uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, jak również uwarunkowań faktycznego funkcjonowania badanego środka. Tym samym główny przedmiot poznania wymaga rozpatrzenia w aspekcie całego systemu kształcenia specjalnego. Toteż podjęta problematyka badawcza uwzględnia wiele zagadnień związanych między innymi z czynnościami nauczyciela i ucznia, a także wykorzystaniem innych środków dydaktycznych.

Tak szeroko zakrojone zadania badawcze rodzą niebezpieczeństwo powierzchownego potraktowania tematyki, dlatego w wielu przypadkach ograniczyłem się do zagadnień skupionych wokół szeroko rozumianych specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych umysłowo i wynikających z tych potrzeb założeń procesu kształcenia specjalnego. W procesie badawczym pominąłem więc wiele kwestii dokładnie zbadanych i opisanych na gruncie dydaktyki ogólnej, związanych z ogólną teorią podręcznika. Problematykę tę jednak omówiłem w teoretycznej części pracy i uwzględniłem jej założenia, konstruując pytania badawcze. Dotyczy to także zaprezentowanych w tej części pracy informacji na temat rozwoju procesu uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim oraz podstawowych założeń pracy dydaktycznej w szkole specjalnej.

Podsumowaniem pracy badawczej jest próba zaprojektowania ewentualnych zmian w strukturze podręcznika oraz sposobach jego wykorzystywania w celu usprawnienia procesu kształcenia.

Zasygnalizowany wcześniej brak pełniejszych opracowań dotyczących funkcjonowania podręcznika w procesie kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim wskazał także jeszcze jeden istotny cel badań, a mianowicie weryfikację niektórych podręczników aktualnie wykorzystywanych w edukacji uczniów niepełnosprawnych umysłowo.

Podjęte badania wydają się szczególnie ważne w kontekście wprowadzonej we wrześniu 1999 roku reformy systemu edukacji, która zmienia podstawy programowe, a tym samym wymusza konstruowanie nowych podręczników¹⁶.

Niniejsza monografia jest skróconą wersją pracy doktorskiej. Pragnę wyrazić wdzięczność promotorowi prof. dr. hab. Wojciechowi Kojsowi za wskazówki i pomoc w przygotowaniu rozprawy. Serdecznie dziękuję recenzentom – prof. dr hab. Janinie Wyczęsany i prof. dr. hab. Jerzemu Stochmiałkowi za cenne uwagi oraz prof. dr hab. Halinie Borzyszkowskiej za wnikliwą recenzję wydawniczą.

¹⁶ *Aktualne dokumenty reformy*. Zob. <http://www.men.waw.pl/aktual/ksztspec/podstaw.html>. (2000).

1.

Podręcznik w systemie kształcenia

- *Pojęcie podręcznika*
- *Dydaktyczne funkcje podręcznika*
- *Struktura i typ podręcznika*

Istnieją takie systemy dydaktyczne, w których podręcznik stanowi podstawowe narzędzie pracy nauczycieli i uczniów, jak również takie, w których jest on stosowany okazjonalnie bądź całkiem zbyteczny¹. Toteż określenie funkcji, jakie spełnia podręcznik szkolny w procesie wychowania i kształcenia, wymaga ich rozpatrzenia w szerszym kontekście, jakim jest system kształcenia². Należy pamiętać, że podręcznik jako jeden z wielu środków dydaktycznych stosowanych na lekcji pozostaje w ścisłych związkach z innymi elementami systemu dydaktycznego, które także warunkują jego rzeczywistą użyteczność w określonej sytuacji dydaktycznej.

Pojęcie podręcznika

Termin „podręcznik” należy do często używanych w literaturze pedagogicznej. Pisała o nim, w różnych kontekstach, większość wybitnych dydaktyków polskich, co wielokrotnie odnotowuję w dalszej części pracy. Literatura przed-

¹ W. O k o ń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, s. 294.

² Zob. W. K o j s: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975, s. 19; J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena podręczników szkolnych*. Poznań–Radom 1996, s. 67–68.

miotu zawiera ponadto sporo publikacji na temat omawianego medium dydaktycznego opracowanych przez metodyków, a także nauczycieli. Wiele z tych tytułów przywołuję w części prezentującej prace badawcze oraz kompilacyjne, dotyczące struktury i sposobów wykorzystania podręcznika.

Jednakże to niezwykle bogate piśmiennictwo dotyczy głównie problematyki konstrukcji i użytkowania omawianego środka wspomagającego uczenie się w aspekcie założeń ogólnodydaktycznych i dydaktyk przedmiotowych. Rzadziej podejmuje się problematykę funkcjonowania podręcznika w kontekście poziomu rozwoju adresata. Czasem zostaje zaakcentowany etap kształcenia (na przykład edukacja wczesnoszkolna czy studia wyższe). Wtedy głównym wyznacznikiem rozwoju ucznia jest **wiek biologiczny**. Brakuje natomiast szerszych badań, jak i rozważań teoretycznych, dotyczących wykorzystywania podręcznika w kształceniu i wychowaniu osób o nietypowym rozwoju, wymagających specyficznych działań edukacyjnych. Toteż zaprezentowana wiedza z zakresu dydaktyki ogólnej jest cennym źródłem informacji na poziomie ustalenia pewnych **norm ogólnych funkcjonowania podręcznika**. Jednak w dalszym ciągu wymaga odniesienia do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów lekko upośledzonych umysłowo i umiejscowienia w kontekście systemu kształcenia specjalnego.

Zaprezentowane w literaturze przedmiotu definicje w różny sposób określają podręcznik³. Mimo to można wskazać pewne cechy podstawowe w definiowaniu tego środka dydaktycznego.

Jedną z nich zapewne jest to, iż **podręcznik stanowi specyficzną odmianę książki** będącej środkiem dydaktycznym. Książka ta jednak nie musi mieć formy konwencjonalnej. Jeżeli przyjmiemy, że rdzeniem merytorycznym każdego środka dydaktycznego (zatem także podręcznika) jest komunikat w nim zawarty – w sensie fizycznym będący zespołem bodźców sensorycznych, przekazywanych w procesie kształcenia uczniowi, a sam komunikat jest porcją informacji i jest niematerialny⁴ – to kwestią drugorzędną w tym przypadku staje się nośnik tego komunikatu.

³ Jak zauważa J. Skrzypczak, definicje podręcznika dzielą się na dwa rodzaje: wyliczające jego cechy oraz wyznaczające zadania – zob. J. Skrzypczak: *Konstruowanie i ocena...*, s. 15. Do pierwszej grupy można zaliczyć definicje sformułowane przez następujących autorów: R. Ingarden: *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*. „Muzeum” 1939, z. 2, s. 72; B. Koszewska, E. Nowak, E. Pogorzelska-Bartczak: *Poradnik dla autorów podręczników zawodowych*. Warszawa 1990, s. 6–7; J. Zborowski: *Praca domowa ucznia szkoły średniej*. Warszawa 1972, s. 95; Cz. Maziarz, E. Widota: *Zagadnienia metodologii podręcznika akademickiego*. Warszawa 1985, s. 12–14. Natomiast przez wyliczanie zadań definiują podręcznik m.in.: Cz. Kupisiewicz: *Przedmowa*. „Studia Pedagogiczne” 1976, T. 36, s. 5–6; K. Lech: *System nauczania*. Warszawa 1964, s. 104–105.

⁴ Zob. J. Skrzypczak: *Proces kształcenia dorosłych i główne jego składniki*. W: *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*. Red. D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak. Poznań 1996, s. 145; Tenże: *Techniczne środki dydaktyczne jako komunikaty*. „Neodidagmata” 1979, T. 12; por. W. Koj: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994, s. 51.

Podręcznik może więc mieć różne formy (kaseta magnetofonowa, dyskietka czy płyta CD)⁵. Oczywiście w tej sytuacji podręcznik jako środek dydaktyczny zostaje rozbudowany o dodatkowe urządzenie umożliwiające odczytanie treści z nośnika informacji.

Warto podkreślić, iż możliwości konstruowania podręczników w rozmaitej formie znacznie zwiększają jego potencjalną użyteczność w kształceniu osób niepełnosprawnych, u których występują zaburzenia recepcji wskutek wady jednego lub więcej zmysłów. Podręczniki „papierowe” wykazują mniejsze możliwości w zakresie sposobów prezentowania treści (czyli struktury formy) aniżeli na przykład podręczniki w formie programów komputerowych⁶. Ich budowę, w zależności od deficytów rozwojowych adresata, można różnicować, akcentując konkretny kanał komunikacyjny (na przykład komunikaty dźwiękowe w przypadku uczniów niedowidzących).

Podręcznik jest komunikatem (zbiorem uporządkowanych informacji) odzwierciedlającym materiał nauczania określony programem kształcenia oraz konkretnymi celami na danym szczeblu, a także w danym rodzaju kształcenia⁷. Generalnie dobór informacji (czyli strukturę wewnętrzną) warunkują cele przedmiotowe, ale nie wolno pomniejszać znaczenia celów ogólnych (a w przypadku kształcenia specjalnego zapewne również celów specjalnych, formułowanych w odniesieniu do uczniów o sprecyzowanych deficytach). Ponadto, operatywność komunikatu jako narzędzia poznania musi spełniać kilka warunków⁸. Sygnalizując jedynie tę problematykę, chcę wspomnieć o optymalnym dostosowaniu komunikatu do rzeczy komunikowanej oraz – co szczególnie ważne w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo – o dopasowaniu komunikatu do możliwości poznawczych adresata. Sposób uporządkowania i zorganizowania treści powinien także pozostawać w zgodzie z zasadami nauczania – uczenia się⁹.

Podręcznikowi wyznacza się wiele zadań, które stanowią podstawę odróżniania go od innych książek wykorzystywanych w procesie kształcenia. W zasadzie powinien on być użyteczny w każdym ogniwie lekcyjnym oraz w fazie kontynuacji pracy lekcyjnej, tzn. w pracy domowej ucznia.

Podręcznika nie można więc badać w oderwaniu od systemu, w którym on funkcjonuje. Generalnie autorzy definicji nawiązują do związków z programem nauczania (który jest warunkowany celami), wyznaczającym zakres treści kształcenia. Określa on zatem także treści podręcznika, które powinny być eksponowane zgodnie z zasadami dydaktycznymi. Ponieważ struktura podręcznika

⁵ Por. J. S k r z y p c z a k: *Od podręcznika konwencjonalnego do elektronicznego. (Podręcznik w świetle mediów)*. „Neodidagmata” 1997, T. 23.

⁶ Por. Z. G a j d z i c a: *Komputer i podręcznik w edukacji specjalnej*. W: *Pedagogika czasu przemian*. Red. J. Ł a s z c z y k. Warszawa 1999, s. 136–137.

⁷ Por. J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena...*, s. 21.

⁸ Por. W. K o j s: *Uwarunkowania dydaktycznych...*, s. 52–54.

⁹ Por. J. S k r z y p c z a k: *Od podręcznika konwencjonalnego...*, s. 44.

jest odbiciem konkretnego programu nauczania, można powiedzieć, że jest on dostosowany do określonego poziomu nauki szkolnej, czyli adresowany do sprecyzowanej grupy uczniów. Uporządkowana struktura podręcznika współwyznacza sposoby recepcji treści w nim zawartych, przez co wskazuje pewne metody pracy, a tym samym sugeruje określone czynności nauczyciela i ucznia. Ponadto podręcznik powinien być włączony w kompleks innych środków dydaktycznych.

Wyliczenie wyznaczanych mu zadań pozwala na wieloaspektowe rozpatrzenie jego funkcji w procesie kształcenia. Warto zauważyć, iż zadania te odnoszą się do wszystkich faz uczenia się, toteż postulowana rola podręcznika jest ogromna. Wydaje się jednak, że w aspekcie specyfiki uczenia się dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim można dokonać pewnej weryfikacji wartości podręcznika w poszczególnych fazach, co zostanie wykazane w dalszej części pracy.

Celowe wydaje się wskazanie niektórych cech i zadań podręcznika, zasygnalizowanych w przywołanych wcześniej definicjach, oraz uwydatnienie ich w aspekcie **specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym**. Do istotnych cech należy zaliczyć determinowanie jego modelu również przez „poziom i rodzaj przygotowania odbiorców”, a nie wyłącznie przez stopień kształcenia. Na uwagę zasługuje też zaakcentowanie obudowy zewnętrznej podręcznika, co wiąże się między innymi z urzeczywistnianiem zasady pogładowości – jakże ważnej w edukacji dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Z kolei uwypuklenie obudowy metodycznej wewnętrznej (na przykład materiału instrukcyjnego, ćwiczeniowego) pozwala zanalizować te elementy, które służą efektywniejszemu korzystaniu¹⁰ z omawianego środka. Jest to szczególnie ważne w przypadku uczniów, u których zdolności orientacyjne i poznawcze są zaburzone, a recepcja określonej wiedzy oraz nabywanie umiejętności wymagają wielu powtórzeń i ćwiczeń. Rozpatrując przywołane definicje z punktu widzenia specjalnych potrzeb adresata podręcznika, nie sposób pominąć również wartości wysokiego poziomu estetycznego wydania, a także odpowiedniego doboru i konstrukcji treści, zwłaszcza ich komunikatywności i pojemności informacyjnej.

Definiowanie podręcznika przez wyliczanie wyznaczanych mu zadań również stwarza możliwości uwydatnienia niektórych z nich w kontekście specyfiki procesu uczenia się, nauczania i wychowywania dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Na uwagę zasługują wybrane postulaty dotyczące porządkowania i utrwalania zdobytych wcześniej informacji, rozwijania umiejętności ich wykorzystania, a więc łączenia teorii z praktyką, ułatwiania i usprawniania pracy przez umożli-

¹⁰ Efektywne korzystanie można rozpatrywać na dwóch poziomach. Pierwszy dotyczy sprawnego poruszania się po kartach podręcznika, a więc wiąże się z tzw. aparatem orientacji (wprowadzenie, spis treści, pagina, indeks, odnośniki, tytuły, symbole graficzne itp.), natomiast drugi (w znacznym stopniu warunkowany pierwszym) jest ściśle związany z efektami w umyśle ucznia powstałymi w wyniku użytkowania podręcznika.

wienie wielokrotnego powracania do tych samych treści, przypominania poznanych zagadnień w innej formie, a także uczenia zdobywania wiedzy z książki¹¹.

Dydaktyczne funkcje podręcznika

Wykorzystywanie podręcznika wiąże się ściśle ze spełnianymi przez niego funkcjami w procesie kształcenia.

Zagadnienie funkcji tego środka dydaktycznego należy do często opisywanych w literaturze przedmiotu ze względu na miejsce i rolę, jaką odgrywał i ciągle jeszcze odgrywa w procesie kształcenia. Mimo wielu prognoz wskazujących na „zierzch jego ery”, w dobie obecnych przemian edukacyjnych i gospodarczo-społecznych możemy mówić raczej o jego pewnej fetyszyzacji aniżeli deprecjacji¹². Nie powinno więc dziwić, że kwestia funkcji podręcznika oraz ich modyfikacji w zależności od określonych czynników znajduje od lat swoje odbicie w wielu publikacjach¹³.

Ogólna dostępność większości opracowań pozwala na pominięcie części z nich (nie umniejszając oczywiście ich wartości) i zaprezentowanie tylko wybranych. Przystępując do krótkiego przeglądu opisanych w literaturze przedmiotu funkcji dydaktycznych podręcznika, chcę podkreślić, że większość spośród wymienionych dalej odnosi się do wszystkich podręczników. Warto jednak zaznaczyć, że do wielu czynników warunkujących funkcje dydaktyczne podręcznika należy również jego typ¹⁴.

¹¹ Por. Z. G a j d z i c a: *Funkcje podręcznika w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, T. 10.

¹² Istotna rola podręcznika w procesie kształcenia, mimo wielu przesłanek wskazujących na zierzch jego ery, była wielokrotnie akcentowana w literaturze przedmiotu (por. *Wstęp*). Tymczasem od kilku lat na rynku wydawniczym trwa „hossa podręcznikowa”, świadcząca raczej o okresie *prosperity* omawianego środka dydaktycznego; por. W. O k o ń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 292.

¹³ Np. Z. M y s ł a k o w s k i: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936; R. I n g a r d e n: *O roli podręcznika...*; K. S o ś n i c k i: *Ogólne założenia podręczników szkolnych*. Warszawa 1962; K. L e c h: *System nauczania...*; Cz. M a z i a r z: *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*. Warszawa 1965; W. O k o ń: *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*. „Nowa Szkoła” 1966, nr 4; L. L e j a: *O niektórych tendencjach w zakresie konstruowania modelu dydaktycznego podręczników szkolnych*. Audiowizualny model podręcznika szkolnego. W: *Podręcznik akademicki. Metodologia, funkcje dydaktyczne, edytorstwo, polityka wydawnicza*. Warszawa 1973; Cz. K u p i s i e w i c z: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1974; W. K o j s: *Uwarunkowania dydaktycznych...*; J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena...*

¹⁴ Por. J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena...*, s. 38.

Jednym z najczęściej cytowanych w literaturze przedmiotu opracowań projektujących funkcje podręcznika jest monografia K. Lecha. Zdaniem autora omawiany środek dydaktyczny powinien:

- podawać materiał nauczania w sposób odpowiednio uporządkowany, przejrzysty i oszczędny, a zarazem dokładny (za pomocą ilustracji, schematów obrazowych, opisów i wyjaśnień), różnicować teksty w celu łatwiejszego wyodrębnienia w nich różnorodnych składników, szczególnie tych, do których uczniowie będą odwoływać się w dalszej pracy;
- ułatwiać uczniom pracę na lekcji przez uwolnienie ich od konieczności dokonywania mechanicznych zapisów, streszczeń, rysunków (przez umożliwienie sprawnego powracania do przerobionego materiału, przypominanie poznanych zagadnień w skróconej formie);
- zaznajamiać z metodą, a zwłaszcza z modelowymi przykładami prac, jakie uczniowie będą później wykonywać samodzielnie;
- umożliwiać (za pomocą odpowiednich testów) nauczycielowi i uczniom szybkie sprawdzenie, czy wszyscy właściwie zrozumieli treść lekcji;
- usprawniać zadawanie i sprawdzanie pracy domowej, która może mieć charakter: wykończenia lub uzupełnienia pracy lekcyjnej albo przygotowania do lekcji następnej;
- uczyć zdobywania nowej wiedzy za pośrednictwem książki: samodzielnego czytania tekstów o charakterze naukowym, rozumienia skondensowanych treści, wyróżniania w nich twierdzeń podstawowych;
- ukierunkowywać samodzielną pracę uczniów przez syntetyzowanie przerobionego materiału w różnych układach i na różnych poziomach ogólności¹⁵.

W. Okoń wymienia cztery funkcje podręcznika, sformułowane na podstawie wyróżnionych przez siebie dróg uczenia się¹⁶:

- funkcja **informacyjna** sprowadza podręcznik do roli swego, ale nie jedyne- go przewodnika ucznia w poznawaniu świata; podręcznik powinien stanowić źródło informacji nie tylko w gotowej postaci, ale także w formie pouczenia, jak zdobywać wiedzę z innych źródeł;
- dzięki funkcji **badawczej** podręcznik powinien przyzwyczajać ucznia do tego, że poznanie ma charakter otwarty, a nie utrwalac w nim postawy biernego konsumenta gotowych informacji; nastawienie badawcze może ujawnić się w pytaniach, zadaniach i wskazówkach badawczych ukierunkowujących własną pracę uczniów, a także w formie ujęć problemowych gotowych już opisów i wyjaśnień albo w trakcie prezentowania metod i wyników poznania; podręcznik pełni funkcję badawczą nie tylko przez pobudzanie do samodzielnego rozwiązywania problemów, lecz także przez stopniowe wprowa-

¹⁵ K. L e c h: *System nauczania...*, s. 104–105.

¹⁶ Przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie; zob. W. O k o ń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 198–206.

dzanie uczniów do samodzielnego podejmowania badań; funkcja ta ma szczególne znaczenie w podręcznikach dla szkół wyższych;

- funkcja **praktyczna (transformacyjna)** podręcznika przygotowuje do życiowego przetwarzania rzeczywistości, czyli z jednej strony ukazuje praktyczne konsekwencje poznawania tejże rzeczywistości przez człowieka, z drugiej zaś dostarcza zadań i materiałów do ćwiczeń, które wyrabiają rozmaite sprawności oraz dają impuls do nowych działań;
- funkcja **samokształceniowa** ma na celu budzenie i rozwijanie zdolności poznawczych, technicznych i artystycznych człowieka, jego zainteresowań i pozytywnej motywacji w procesie uczenia się; jej spełnianie jest gwarancją, że dany podręcznik nie zniechęca do dalszego uczenia się¹⁷.

Trzeba w tym miejscu wyjaśnić, że niewymienienie funkcji **wychowawczej** wcale nie oznacza, że autor deprecjonuje jej znaczenie. Wręcz przeciwnie, uważa ją za niezwykle ważną, czemu dał wyraz w innej publikacji¹⁸ poświęconej w całości owej funkcji. Stwierdza jednak, że jej spełnianie zależy od poprawnej realizacji wymienionych funkcji i jest z nimi integralnie związane. Funkcje zaproponowane przez W. Okonia są akceptowane przez pozostałych polskich specjalistów, chociaż wielu uzupełnia je jeszcze innymi, zgodnie z własnymi poglądami¹⁹.

Bardziej rozbudowaną propozycję funkcji podręcznika szkolnego przedstawia Cz. Kupisiewicz, który wymienia ich sześć. Cztery pierwsze, jak twierdzi sam autor, są adekwatne do funkcji dydaktycznych podręcznika opracowanych przez W. Okonia. Prócz nich podręcznik powinien jeszcze spełniać funkcję **kontrolno-oceniającą** i **autokorektywną**. Dzięki nim uczeń ma możliwość samokontroli i samooceny stopnia opanowanego materiału²⁰. Ten sam autor w innym opracowaniu, wskazując na słabości przedstawionych wcześniej kryteriów podziału, proponuje trzy funkcje:

- **motywacyjną (know-why)** – polegającą na pobudzaniu i rozwijaniu właściwości emocjonalno-motywacyjnych ucznia, głównie zaś na kształtowaniu pozytywnego nastawienia do nauki danego przedmiotu, mobilizowaniu do pracy i wzbudzaniu zainteresowań;
- **informacyjną (know-that)** – wzbogacającą zasób wiedzy ucznia;
- **ćwiczeniową (know-how)** – sprowadzającą się do kształtowania w uczniach pożądanych umiejętności i nawyków²¹.

¹⁷ Tamże, s. 296–298; por. T e n ż e: *Funkcja i treść...*, s. 9–12.

¹⁸ T e n ż e: *Wychowawcze funkcje podręcznika. W: O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium, maj 1976. Warszawa 1977*, s. 61–67.

¹⁹ J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena...*, s. 43.

²⁰ Cz. K u p i s i e w i c z: *Podstawy dydaktyki...*, s. 110–112; por. T e n ż e: *Metody programowania dydaktycznego i ich zastosowanie przy budowie podręczników. W: Podręcznik akademicki...*, s. 23–24.

²¹ T e n ż e: *Dydaktyczne uwarunkowania podręczników szkolnych. W: O nowoczesną koncepcję książki...*, s. 73.

Szerszą propozycję prezentuje D. Zujew, wyróżniając siedem funkcji podręcznika szkolnego²². Dokonany przez niego podział funkcji częściowo odbiega od wcześniej przedstawionych propozycji, opracowanych przez wybitnych polskich pedagogów. D. Zujew nie docenia, jak się wydaje, funkcji **badawczej**, chociaż jej namiastki zostały zaakcentowane przy okazji omawiania innych funkcji. W porównaniu z systematyką W. Okonia i Cz. Kupisiewicza zawęża funkcję **informacyjną**, ale uszczuplenie to kompensuje propozycją funkcji **systematyzującej**. Na uwagę zasługuje funkcja **koordynująca**, ważna w dobie rozwoju technicznych środków nauczania, co wydaje się szczególnie interesujące w kontekście propozycji podręcznika obudowanego. Funkcja ta może zapewnić pożądane²³ urozmaicenie słowa podręcznikowego wizualnymi, słuchowymi i wszelkimi innymi środkami technicznymi, co z pewnością wzbogaciłoby świat doznań uczniów i sprzyjałoby ich rozwojowi. Dodatkowo autor wyróżnia jeszcze funkcję **integrującą**, akcentowaną również w niektórych rodzimych opracowaniach²⁴. Ostatnia funkcja **rozwijająco-wychowująca**, zdaniem autora najważniejsza, służy głównie celom ideowym i politycznym.

Podsumowaniem omawianej problematyki jest rozróżnienie funkcji podręcznika użytkowanego w kształceniu specjalnym opracowane przez J. Wyczesany. Autorka wyróżnia cztery funkcje podręcznika (przeznaczonego dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym oraz uczniów głuchych): **informacyjną**, **wychowawczą**, **dydaktyczną** i **korekcyjną (rewalidacyjną)**²⁵.

Funkcja **informacyjna** została już omówiona wcześniej, zatem w tym miejscu rezygnuję z dokładnego jej przedstawienia. Z kolei funkcja **dydaktyczna** jest odpowiednikiem wyróżnionej wcześniej funkcji praktycznej (transformacyjnej). Wiąże się ona, zdaniem J. Wyczesany, z rozwiązywaniem zadań z podręcznika. Służy syntezie doświadczeń ucznia i sprzyja uwydatnieniu związków między podręcznikiem a rzeczywistością²⁶.

Na szczególną uwagę zasługują funkcje: **wychowawcza** i **rewalidacyjna**. Konieczne jest – jak zauważa autorka – aby podręcznik poprzez swój tekst i konstrukcję rozbudzał i kształtował potrzeby oraz zainteresowania ucznia szkoły specjalnej, dostarczał przeżyć estetycznych, a także pozytywnej motywacji. Wy-

²² D. Z u j e w: *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986, s. 39–56.

²³ Por. np. W. O k o Ń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 299.

²⁴ T. P a r n o w s k i: *Teoria i praktyka procesu doskonalenia podręcznika*. „Z warsztatu podręcznika” 1972, nr 7, s. 6–7; por. W. K o j s: *Uwarunkowania dydaktycznych...*, s. 42; Cz. M a z i a r z: *Dydaktyka studiów dla pracujących*. Warszawa 1976, s. 155.

²⁵ J. W y c z e s a n y: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym*. W: *Kształcenie specjalne w Polsce*. Red. A. H u l e k. Warszawa 1990, s. 195–203; por. T a ż: *Struktura i funkcje podręczników matematyki dla klas początkowych szkoły specjalnej*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Z. 100. Kraków 1986, s. 118.

²⁶ Tamże.

dobycie i ukazanie funkcji wychowawczej oraz rewalidacyjnej jest zatem niezwykle istotne w przypadku kształcenia uczniów niepełnosprawnych²⁷.

Można sądzić, iż funkcja rewalidacyjna jest odpowiednio uwydatniona, jeżeli prawidłowo są spełniane pozostałe funkcje, zwłaszcza wychowawcza (która w ujęciu J. Wyczesany zawiera również motywowanie ucznia do korzystania z podręcznika).

Wyróżnienie funkcji **korekcyjnej** w omawianym typie kształcenia wydaje się całkowicie uzasadnione, ponieważ rewalidacja jest immanentną częścią procesu kształcenia specjalnego. Zatem również konstrukcja podręcznika i sposoby jego wykorzystywania powinny służyć kompensacji, korygowaniu i usprawnianiu zaburzonych procesów psychicznych adresatów podręcznika. Oddzielenie funkcji rewalidacyjnej od pozostałych wydaje się niemożliwe – podobnie jak w przypadku wielu innych funkcji. Podkreślanie jej służy raczej zaakcentowaniu treści i zadań przyczyniających się do rewalidacji tych umiejętności czy sprawności, które charakteryzują się pewnymi niedomogami w rozwoju dzieci niepełnosprawnych lub wymagają uwydatnienia w kontekście celów kształcenia istotnych dla określonej grupy uczniów.

Przedstawiona typologia funkcji podręcznika wysuwa na plan pierwszy najważniejsze założenia kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym, toteż określenie funkcji wychowawczej i motywacyjnej oraz transformacyjnej (praktycznej) stanowi niezwykle ważną część zaprezentowanych w dalszej części badań. Natomiast odpowiednio spełniane funkcje podręcznika w zarysowanych obszarach wiążących się ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi ucznia są, jak się wydaje, wyznacznikiem prawidłowo spełnianej funkcji rewalidacyjnej.

Należy jednak zaznaczyć, iż bogactwo wyliczeń różnorodnych funkcji podręcznika nie idzie w parze z próbami ich konkretyzacji na tyle dopracowanymi, aby można było na ich podstawie określić zmienne w badaniach sprecyzowanych funkcji, co podkreśla J. Skrzypczak, pisząc: „Wiemy więc, jakie funkcje pełnić powinny podręczniki, ciągle jednak nie wiemy do końca, w jaki sposób mają być pełnione i niewiele wiemy z wszystkich tych propozycji, jak badać sprawność konkretnego podręcznika w pełnieniu owej funkcji w konkretnej sytuacji dydaktycznej.”²⁸ Jak zauważa dalej autor, nie można o to mieć pretensji do ich inicjatorów. Są to raczej postulaty dotyczące funkcjonowania omawianego środka, a nie ustalenia zaobserwowanych faktów²⁹. Również Cz. Kupisiewicz

²⁷ Tamże.

²⁸ J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena...*, s. 46.

²⁹ Tamże. Pewnym krokiem na drodze do sprecyzowania funkcji podręcznika – zdaniem J. Skrzypczaka – jest propozycja określenia ich na podstawie funkcji komunikatów językowych; prowadzi to do wyróżnienia funkcji: przedstawieniowej, ematywnej, fatycznej, apelu, metajęzykowej, poetyckiej. Zob. J. S k r z y p c z a k: *Przydatność dorobku psycholingwistyki w ocenie sprawności szkolnej podręcznika*. W: *Sprawność podręcznika szkolnego w teorii i praktyce. Materiały posesyjne*. Red. Z. K r z e m i a n o w s k i. Koszalin 1990, s. 39–47; por. J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena...*, s. 46–52.

obnaża słabe strony przytoczonych tradycyjnych ujęć funkcji podręcznika. Wskazuje na różnorodność i wielość kryteriów podziału funkcji podręcznika, w efekcie czego powstaje pewna niekonsekwencja w obrębie poszczególnych typizacji. Zauważa, że nie wiadomo, czy kryteria podziału odnoszą się do określonych dyspozycji psychicznych ucznia czy też do takich lub innych sposobów zdobywania i posługiwania się wiedzą. Prócz tego zakresy poszczególnych funkcji krzyżują się ze sobą lub nie są rozdzielone wyraźną granicą. Możliwości przeciężenia tych niedostatków Cz. Kupisiewicz dostrzega w przyporządkowaniu spełnianych przez podręcznik funkcji eksponowanym na poszczególnych szczeblach pracy dydaktycznej celom kształcenia³⁰.

Z przedstawionych propozycji rozróżnień funkcji podręcznika szkolnego wynika, że przypisuje się mu ogromną rolę w procesie kształcenia i stawia się przed nim wiele zadań. Należy jednak pamiętać, że jest tylko narzędziem w ręku osoby działającej, a każde narzędzie tym jest użyteczniejsze w określonym działaniu, im bardziej jest „odciążone” od nadmiaru zaprojektowanych dla niego funkcji. Funkcje te nie mogą być zbyt odległe, bo wówczas wykorzystanie narzędzia do realizacji przypisanych mu zadań może być mało skuteczne³¹. Zatem projektując funkcje podręcznika w działaniach dydaktycznych, warto zastanowić się, czy jest on zawsze optymalnym środkiem do osiągnięcia założonych celów oraz czy funkcje te nie opierają się na niezgodnych założeniach, a więc czy nie są między sobą sprzeczne.

Sposób spełniania omówionych funkcji związany jest ściśle z **typem** podręcznika, a także z jego **strukturą**³², toteż nie sposób pominąć tego zagadnienia w niniejszym opracowaniu.

Struktura i typ podręcznika

Wielość zadań wyznaczonych podręcznikom prowadzi do dużego zróżnicowania ich konstrukcji, odmienna budowa zaś nie tylko sugeruje, ale wręcz narzuca rozmaite sposoby wykorzystania książki.

W zależności od przyjętego kryterium podziału można konstruować różne typizacje omawianego środka dydaktycznego. Wyznacznikiem owego podziału może być na przykład określony szczebel kształcenia i wtedy wyróżnia się pod-

³⁰ Cz. K u p i s i e w i c z: *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu początkowym*. W: *Edukacja wczesnoszkolna*. Red. B. W i l g o c k a-O k o ń. Warszawa 1985, s. 257–258.

³¹ T. K o t a r b i ń s k i: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1969, s. 52–57.

³² W. K o j s: *Uwarunkowania dydaktycznych...*, s. 154 i 45.

reżymy szkolne i akademickie³³. Inne kryteria to: strategia kształcenia, koncepcja dydaktyczna, obszerność zadań wyznaczanych w konkretnym cyklu kształcenia, przedmiot nauczania, adresat podręcznika (uczeń i nauczyciel)³⁴.

Ostatnie kryterium wydaje się interesujące w aspekcie podjętego tematu opracowania. Daje ono podstawę wyodrębnienia podręczników dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych³⁵. W tej grupie, biorąc pod uwagę rodzaj niepełnosprawności³⁶ (a co za tym idzie – specyfikę potrzeb edukacyjnych), można wyodrębnić podręczniki przeznaczone dla uczniów: upośledzonych umysłowo, z wadami wzroku, słuchu, zaburzonym zachowaniem, przewlekłe chorych, z trudnościami w uczeniu się. Posuwając się dalej, słuszne wydaje się zróżnicowanie w obrębie poszczególnych grup wynikające z natężenia niepełnosprawności. Inny będzie przecież podręcznik dla dziecka niedowidzącego, inny dla ucznia niewidomego. W praktyce jednak funkcjonuje dość proste, aczkolwiek dyskusyjne, rozróżnienie. Mianowicie uczniowie niepełnosprawni realizujący obowiązek szkolny zgodnie z powszechnym programem nauczania korzystają z podręczników powszechnych, ewentualnie przystosowanych do ich potrzeb (niedowidzący – większy druk, niewidzący – drukowane systemem Braille'a), natomiast dzieci realizujące specjalne programy korzystają z podręczników specjalnie dla nich opracowanych (na przykład uczniowie lekko upośledzeni umysłowo)³⁷.

Tak więc kształcenie uczniów niepełnosprawnych umysłowo wymaga stosowania różnych podręczników, które mają sprzyjać aktywności spostrzeżeniowej, wyobrażeniowej, myślowej i manipulacyjnej. Zadania te przejmują (z różnym nasileniem) podręczniki systematyzujące, ćwiczeniowe i uzupełniające³⁸.

³³ J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena...*, s. 25. W kontekście założeń reformy edukacji, akcentujących odmienne sposoby kształcenia na różnych etapach, sensowny wydaje się podział na: podręczniki przeznaczone dla klas niższych szkoły podstawowej (kształcenie zintegrowane), podręczniki dla klas wyższych szkoły podstawowej (kształcenie blokowe), podręczniki dla klas gimnazjalnych (kształcenie przedmiotowe), podręczniki dla szkół średnich (dodatkowym kryterium może być tutaj, podobnie jak w ostatnim przypadku, rodzaj szkoły) oraz podręczniki akademickie.

³⁴ J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena...*, s. 25.

³⁵ Oczywiście można przyjąć jeszcze inne wyznaczniki podziału, chociażby na podstawie koncepcji dydaktycznej czy strategii kształcenia. Są one przynajmniej częściowo zróżnicowane w szeroko pojętym kształceniu specjalnym, a i wewnątrz niego (w zależności od poszczególnych działów).

³⁶ Zob. Z. S ę k o w s k a: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa 1985, s. 8–9; R. K o ś c i e l a k: *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa 1996, s. 13–14; J. S o w a: *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów 1997, s. 61.

³⁷ I. S t a w o w y-W o j n a r o w s k a: *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa 1989, s. 136–137.

³⁸ J. W y c z e s a n y: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym...*, s. 202.

Naturalnie podręczniki różnych typów będą realizować, prócz wspólnych, także odmienne funkcje, często z różnym stopniem intensywności, w związku z tym będą miały odmienną strukturę³⁹.

Przystępując do omówienia struktury podręcznika, warto pokusić się o małą dygresję. Mianowicie, jak zauważa M. Mazur w jednej ze swoich prac, rozwój nauk ścisłych postępował od prostych elementów do struktur bardziej złożonych – najpierw zastosowano kawałek drutu jako przewód elektryczny, a dopiero później zbudowano elektrownię. W naukach humanistycznych na ogół postępowano przeciwnie, zaczynając od spraw bardziej złożonych bez oparcia się na elementach⁴⁰. W przypadku pojęcia tak skomplikowanego jak struktura podręcznika warto rozpocząć omawianie od wyróżnienia jego elementów składowych, tym bardziej że wiele prób określenia struktury podręcznika bazuje właśnie na ich wyliczaniu.

Na początek jednak wypada przynajmniej w zarysie określić pojęcie elementu składowego. Elementy składowe podręcznika szkolnego (elementy strukturalne) to jego rozdziały i części, które spełniają określone funkcje i mają odpowiadającą im strukturę oraz wzajemne powiązania⁴¹. Natomiast komponent strukturalny to – zdaniem D. Zujewa – „niezbędny blok strukturalny (system elementów), który cechuje ścisła zależna więź z innymi komponentami danego podręcznika (tworząc w połączeniu z nimi jednolity system), posiada określoną formę i realizuje określone funkcje za pomocą tylko jemu właściwych środków”⁴². Cytowany autor wyróżnia pięć podstawowych cech komponentu strukturalnego: odrębność jednostkową, jednolitość w systemie, swoistość formy właściwą podręcznikowi jako książce, określoną funkcję w rozwiązywaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych, właściwe środki służące realizacji określonej funkcji⁴³. W. Dźidżewa, wyliczając elementy struktury podręcznika, wymienia treść oraz inne komponenty. Treść dzieli na podstawową, dodatkową (dokumentalna, nieobowiązkowa) i wyjaśniającą (wyjaśnienia, uogólnienia), natomiast inne komponenty na: organizujące nauczanie (pytania, zadania, tablice, odpowiedzi), ilustrujące (zdjęcia, schematy, diagramy, obrazy, mapy) oraz orientujące (spis treści, wstęp, podkreślenia, druk, symbole, literatura, skorynki rzeczowy)⁴⁴.

³⁹ W. O k o ń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 300.

⁴⁰ M. M a z u r: *Cybernetyka i charakter*. Warszawa 1976, s. 29.

⁴¹ D. Z u j e w: *Podręcznik szkolny...*, s. 61.

⁴² Tamże, s. 71–72.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ W. D ź i d ż e w a: *Niektóre zagadnienia struktury podręcznika*. W: *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*. Red. L. L e j a. Poznań 1977, s. 25. Użyta przez autorkę terminologia – treść oraz inne komponenty (np. ilustracje, zadania) – może prowadzić do nieporozumienia, że wszystkie „inne komponenty” są pozabawione treści, co oczywiście jest nieprawdą. W odniesieniu do ilustracji zob. np. M. J a g o d z i ń s k a: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*. Warszawa 1991, s. 45–51, a w odniesieniu do zadań: W. K o j s: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym*. Katowice 1994, s. 27–33.

Do pewnego nieporozumienia może prowadzić utożsamianie struktury podręcznika z sumą wyróżnionych w niej składników. Próba określenia struktury podręcznika wymaga prócz wyliczenia jego komponentów, uwzględnienia także związków zachodzących między nimi. Poszczególne elementy pozatekstowe mają w stosunku do tekstów rozmaite obciążenia funkcjonalne, ponadto często teksty pełnią funkcje przypisywane elementom pozatekstowym⁴⁵. D. Zujew, próbując wybrnąć z tych trudności, dopuścił możliwość krzyżowania się wymieniających elementów. Za podstawę klasyfikacji przyjął rozgraniczenie na teksty (podstawowy, uzupełniający, objaśniający) i komponenty pozatekstowe (aparatury organizacji przyswajania, materiał ilustracyjny, aparat orientacji), przy czym na przykład do aparatury organizacji przyswajania zalicza teksty, ponieważ pełnią funkcję aktywizującą działalność uczniów⁴⁶.

Rezygnując z omówienia innych propozycji⁴⁷, chcę wskazać, że wyróżnione elementy struktury odnoszą się do dwóch kryteriów. Pierwsze jest związane z fizyczną reprezentacją danych treści, drugie – z ich określonym znaczeniem. Zwraca uwagę na to także W. Kojs, podkreślając, że w przypadku środków dydaktycznych możemy mówić o strukturze fizycznych składników rzeczy, za którymi jednak kryją się określone znaczenia, a niekiedy różna struktura znaków może przedstawić tę samą strukturę znaczeń⁴⁸. Nic dziwnego zatem, że D. Zujew do obudowy metodycznej podręcznika zalicza „tekst motywacji”, który w sensie fizycznym należy do „tekstów”, ale w ujęciu „znaczeniowym” (funkcjonalnym) mieści się w obudowie metodycznej. Podobne zależności dotyczą jeszcze innych elementów, na co zwraca uwagę J. Skrzypczak, proponując jednocześnie wyróżnienie struktury wewnętrznej podręcznika – tego, co podręcznik zawiera (w myśl przyjętego wyróżnienia znaczeniowej reprezentacji treści), oraz formy treści, czyli sposobu, w jaki została przedstawiona⁴⁹ (nazwana fizyczną reprezentacją treści).

Przyjęcie koncepcji pozwalającej ująć strukturę podręcznika w dwóch wymiarach (wewnętrznym i zewnętrznym) każe określić zależności w ich konstrukcji. Tak więc struktura wewnętrzna to zbiór treści dobranych zgodnie z daną teorią kształcenia i ukierunkowanych na osiągnięcie celów globalnych, który został uporządkowany w odpowiedni sposób (na przykład dedukcyjno-indukcyjny); natomiast mówiąc o strukturze formy, mamy na myśli podziały na różne części – rozdziały, podrozdziały, akapity, określony kształt poszczególnych stronic, rozmieszczenie ilustracji, tabel itp.⁵⁰

⁴⁵ D. Z u j e w: *Podręcznik szkolny...*, s. 83.

⁴⁶ Tamże, s. 84.

⁴⁷ Na przykład: W. N o w a k: *Model akademickiego podręcznika logiki matematycznej dla studiów nauczycielskich*. Poznań 1975, s. 165.

⁴⁸ W. K o j s: *Uwarunkowania dydaktycznych...*, s. 45.

⁴⁹ J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena...*, s. 59.

⁵⁰ Tamże, s. 61–63.

Struktura podręcznika stanowi pewną całość, w której można wyróżnić elementy składowe, pozostające ze sobą w określonych relacjach. Te elementy można określić na podstawie kryterium ich znaczenia lub formy. Wydaje się, że takie ujęcie pozostaje w zgodzie z definicjami struktury formułowanymi w szerszych odniesieniach.

K. Sośnicki określa strukturę jako układ treści nauki, połączonych ze sobą odpowiednimi stosunkami (relacjami)⁵¹. Podobny pogląd wyraża J. S. Bruner, który akcentuje przede wszystkim istotę powiązania elementów w strukturze⁵². „Struktura” w *Słowniku języka polskiego* zdefiniowana jest jako „układ i wzajemne relacje elementów stanowiących całość”⁵³.

⁵¹ K. S o ś n i c k i: *Struktura w procesie nauczania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, nr 12.

⁵² J. S. B r u n e r: *Proces kształcenia*. Warszawa 1965, s. 12–13.

⁵³ *Słownik języka polskiego*. Red. M. S z y m c z a k. Warszawa 1992, s. 352.

2.

Uczeń z lekkim upośledzeniem umysłowym jako użytkownik podręcznika

- *Potrzeby edukacyjne uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*
- *Umiejętność czytania uczniów lekko upośledzonych umysłowo*

Zaburzenia i ograniczenia charakteryzujące rozwój dzieci lekko upośledzonych umysłowo¹ zostały zdiagnozowane i opisane w literaturze przedmiotu. Można więc mówić o swoistych uwarunkowaniach procesu uczenia się omawianej grupy uczniów, a w rezultacie o ich specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Istnieją trzy rodzaje wsparcia ułatwiającego zaspokojenie specjalnych potrzeb dzieci doświadczających trudności w uczeniu się:

- techniczne (zniesienie barier architektonicznych, sprzęt pomocniczy, sprzęt rehabilitacyjny),
- psychospołeczne (zapewnienie opieki asystenta, który towarzyszy dziecku podczas wykonywania przez niego trudnych zadań, zapewnienie możliwości przebywania w środowisku rówieśniczym i towarzyskim),

¹ Zob. J. K o s t r z e w s k i: *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Red. K. K i r e j c z y k. Warszawa 1981, s. 114–118; H. B o r z y s z k o w s k a: *Charakterystyka dziecka upośledzonego w stopniu lekkim*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. B o r z y s z k o w s k a. Warszawa 1983, s. 11–13; Z. S ę k o w s k a: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa 1985, s. 147–149; E. P a s t e r n a k: *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Lublin 1994, s. 18–23; J. S o w a: *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów 1997, s. 144; J. W y c z e s a n y: *Oligofrenopedagogika*. Kraków 1998, s. 31–36; A. R a k o w s k a: *Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo w sytuacji szkolnej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. R i t t e l. Kraków 1996, s. 306.

- edukacyjne (dostosowanie metod, form i środków pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka)².

Potrzeby edukacyjne uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

U dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim zdolność uczenia się nie jest wyraźnie ograniczona, toteż często mało jaskrawe trudności bywają niezauważane przez otoczenie lub (w przypadku postrzegania przez niezorientowanych obserwatorów) ich przyczyn szuka się w nikłym zaangażowaniu, niestanności czy innych czynnikach związanych wyłącznie z brakiem motywacji. Wnikliwa obserwacja pozwala jednak dostrzec stereotypowość i brak plastyczności w zachowaniach tych dzieci, zwłaszcza w sytuacjach nowych. Z kolei, wykonując zadania bardziej złożone, wykazują one brak planowości i zmniejszoną umiejętność organizowania własnego działania. W rozwiązywaniu problemów posługują się często metodą prób i błędów. Upośledzenie dotyczy przede wszystkim tych czynności, w które zaangażowany jest system słowny. W rozwiązywaniu prostych zadań praktycznych i w sytuacjach znanych z doświadczenia uczniowie ci wykazują czasem zaradność porównywalną z zaradnością dzieci rozwijających się prawidłowo³. Fakt ten można wytłumaczyć niskim stopniem prawidłowego odzwierciedlania związków wytworzonych w obrębie jednego układu sygnałów – w drugim układzie. Dzieci te często nie potrafią odpowiedzieć, na jakie sygnały reagują i jaka jest ich zasada działania, mimo że reagują prawidłowo. Słuszne zatem wydaje się stwierdzenie, że funkcjonowanie dzieci lekko upośledzonych umysłowo charakteryzuje się niedostatecznym udziałem mowy, czyli drugiego układu sygnałów w wytwarzaniu związków warunkowych, oraz brakiem współdziałania obu układów. Do podobnego wniosku prowadzą wyniki badań nad reakcjami odroczonymi, czyli reakcjami będącymi odpowiedzią na bodźce, które nie działają aktualnie, lecz wystąpiły jednorazowo. Wyniki tych badań pozwalają stwierdzić, że reakcje odroczone tych dzieci można wytworzyć tylko na pewne cechy bodźców oraz że czas odroczenia jest u nich znacznie krótszy niż u dzieci w normie intelektualnej. Należy pamiętać, że mniejsze możliwości dzieci upośledzonych umysłowo w odraczaniu swych reakcji odbijają się na całym ich funkcjo-

² A. O l e c h o w s k a: *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa 2001, s. 9.

³ Z. W ł o d a r s k i: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa 1998, s. 209; H. B o r z y s z k o w s k a: *Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych...*, s. 31.

nowaniu, bo przecież w tych właśnie zachowaniach przejawia się plastyczność człowieka, jego szybkie przystosowanie do zmieniających się warunków działania⁴.

Uczniowie upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim są w stanie organizować przyswajanie treści, jednak rzadko wykorzystują tę umiejętność w celu lepszego przyswojenia i utrwalenia materiału. Bardzo często uporządkowanie treści przybiera subiektywną, trudną do obiektywnego ujęcia formę. Organizują materiał przede wszystkim na etapie odtwarzania. W sytuacjach eksperymentalnych spontaniczne porządkowanie materiału na etapie zapamiętywania zdarza się rzadko. W związku z tym sugeruje się istnienie u dzieci upośledzonych deficytu w fazie organizowania materiału, czyli na etapie odbioru informacji⁵.

W procesie uczenia się dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym najefektywniejsza wydaje się instrukcja słowno-pokazowa. Materiał obrazowy jest porządkowany i przyswajany w znacznie większym stopniu niż materiał słowny. Dlatego niekorzystne jest stosowanie instrukcji wyłącznie słownych. Efektywne natomiast jest podanie w instrukcji zasady działania⁶.

Badania dotyczące funkcji i roli różnych procesów u dzieci upośledzonych umysłowo wykazały, że znajdują one rozwiązanie problemu tylko wtedy, kiedy równocześnie są spełnione następujące warunki: (1) jest wzbudzona motywacja, (2) dzieci nie są zmęczone ani znużone, (3) gdy odbyły najpierw ćwiczenia na podobnym materiale⁷.

Zarówno dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, jak i uczniowie o prawidłowym rozwoju mają podobne motywy uczenia się, z wyjątkiem ideowo-światopoglądowych i pobudek o charakterze wartości ogólnoludzkich. Nikła jest także rola motywów poznawczych. Wywołanie optymalnej zachęty do uczenia się i utrzymanie jej przez dłuższy czas jest w przypadku omawianej grupy uczniów bardzo trudne. Odpowiednie wzmacnianie wyraźnie podnosi efektywność uczenia się. Bardzo skutecznymi wzmocnieniami są bodźce konkretne, dużą wartość nagradzającą mają: uśmiech, przyjazne słowa i gesty. Ocena natomiast odgrywa mniejszą rolę w kontekście prezentowanych wzmocnień⁸. Ponadto najlepsze efekty nauczyciel osiąga ukierunkowując uczenie się dziecka lekko upośledzonego umysłowo bezpośrednio na cel, nieco mniejsze – na rywalizację, a najgorsze – na współpracę⁹.

⁴ E. J a n i a k: *Uczenie się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Próba charakterystyki*. „Psychologia Wychowawcza” 1977, nr 5, s. 482.

⁵ E. S t a n i s ł a w i a k: *Organizowanie treści przez dzieci lekko upośledzone umysłowo*. „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 2, s. 151–152.

⁶ E. J a n i a k: *Uczenie się dzieci...*, s. 489; E. S t a n i s ł a w i a k: *Organizowanie treści...*, s. 152.

⁷ H. B o r z y s z k o w s k a: *Niektóre specyficzne właściwości...*, s. 32.

⁸ E. J a n i a k: *Uczenie się dzieci...*, s. 489.

⁹ H. B o r z y s z k o w s k a: *Niektóre specyficzne właściwości...*, s. 32.

W uczeniu się dzieci lekko upośledzonych występuje zjawisko transferu – głównie specyficznego. Dzieci te potrzebują jednak wielu prób, by transfer ten wystąpił. Powtórzenia odgrywają niezwykle istotną rolę (co związane jest z korzystaniem głównie z pamięci mechanicznej). Uczniowie ci nie potrafią samodzielnie stosować właściwych sposobów powtarzania. Odtworzenia, niezależnie od rodzaju materiału, charakteryzują się niedokładnością, znaczną liczbą własnych sformułowań oraz uzupełnianiem materiału o elementy, których w nim nie było. Odtwarzając tekst, dzieci lekko upośledzone umysłowo nie stosują powiązanej formy oraz nie umieją uchwycić związków logicznych pomiędzy zdaniami, a nawet w obrębie dłuższego zdania złożonego. Charakterystyczne jest także wprowadzanie ciągłych poprawek w swoją wypowiedź oraz kilkakrotne odtwarzanie tych samych elementów¹⁰.

Na podstawie analizy przytoczonych opracowań można sformułować następujące postulaty dotyczące pracy z dzieckiem lekko upośledzonym umysłowo:

- ograniczenie instrukcji słownych, a wprowadzanie słowno-pokazowych;
- stosowanie powtórzeń lub stwarzanie sytuacji sprzyjającej ich organizowaniu;
- tworzenie warunków sprzyjających organizowaniu materiału na etapie dostarczania informacji;
- stwarzanie możliwości zaistnienia transferu pozytywnego;
- dokładne instruowanie wstępne, ciągłe udzielanie wskazówek w trakcie rozwiązywania zadania oraz kontrola działań ucznia;
- ciągłe motywowanie do pracy, stosowanie różnego rodzaju wzmocnień;
- stosowanie ćwiczeń usprawniających współpracę pierwszego i drugiego układu sygnałów – werbalizacja zasady działania i odwrotnie;
- rozwijanie drugiego układu sygnałów, czyli mowy;
- stosowanie możliwie największej indywidualizacji.

Umiejętność czytania uczniów lekko upośledzonych umysłowo

Powszechnie uważa się, że trudności w uczeniu się dzieci upośledzonych umysłowo są zjawiskiem wynikającym z ogólnie niższego funkcjonowania intelektu. Dokładniejsze obserwacje postępów w nauce czytania niektórych uczniów niepełnosprawnych umysłowo wskazują jednak na dużą sprawność w zdobywaniu tej umiejętności. Fakt ten potwierdza tezę, że efekty w nauce czytania

¹⁰ E. J a n i a k: *Uczenie się dzieci...*, s. 483–489.

(i w innych sprawnościach) nie zależą wyłącznie od ogólnego poziomu umysłowego, ale uwarunkowane są także specjalnymi zdolnościami i czynnościami towarzyszącymi temu procesowi¹¹.

Przyjmuje się, że neuropsychologiczny mechanizm czytania u dzieci lekko upośledzonych umysłowo i uczniów o prawidłowym rozwoju nie różni się w sposób zasadniczy. Trudności w czytaniu u uczniów o obniżonej sprawności umysłowej wiążą się, podobnie jak u dzieci w normie intelektualnej, z wpływem defektów percepcyjnych i motorycznych¹², które jednak u uczniów upośledzonych występują znacznie częściej¹³. W tym miejscu trzeba podkreślić, iż nie wszystkie czynności i procesy upośledzonych umysłowo są opóźnione w jednakowym stopniu. Uczniów niepełnosprawnych umysłowo różni profil analizowanych czynności i procesów psychicznych, co oczywiście wpływa na odmienność uczenia się, zatem również czytania¹⁴. Statystycznie ujmując, trudności w czytaniu występują znacznie częściej u dzieci będących poniżej normy intelektualnej aniżeli u ich rówieśników o prawidłowym rozwoju, co wynika z kumulacji zaburzeń rozwojowych oraz ogólnie niższej sprawności umysłowej¹⁵.

Różnorodne trudności w czytaniu zależą nie tylko od rodzaju i stopnia zaburzeń psychoruchowych, ale także od etapu nauczania. W początkowej fazie przeważają trudności w percepcji i zapamiętywaniu liter oraz kojarzeniu ich z odpowiednimi dźwiękami. Często występują błędy utożsamiania głosek o podobnym brzmieniu i liter o podobnych kształtach. Można również zauważyć liczne błędy opuszczania, przestawiania i dodawania oraz zniekształcania liter, sylab i wyrazów¹⁶. Długo utrzymuje się technika sylabizowania lub literowania

¹¹ G. Tkaczuk: *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*. Lublin 1997, s. 294.

¹² Zależności pomiędzy rozwojem funkcji słuchowych i wzrokowych a umiejętnością głośnego czytania dzieci lekko upośledzonych umysłowo, podobnie jak w przypadku dzieci w normie intelektualnej, została wykazana w pracy: A. Maurerowa, B. Osustowicz: *Poziom rozwoju elementarnych funkcji percepcyjno-motorycznych a postęp w opanowaniu umiejętności czytania u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Z. 86. Kraków 1983; por. A. Maurer: *Terapia trudności w nauce czytania i pisanie u dzieci upośledzonych umysłowo*. Kraków 1988.

¹³ Jak wynika z badań, którymi objęto 331 uczniów lekko upośledzonych umysłowo, zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych stwierdzono u 66% badanych dzieci. Zob. A. Maurerowa: *Problemy diagnozy i terapii trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci upośledzonych umysłowo*. „Szkoła Specjalna” 1979, nr 2.

¹⁴ G. Tkaczuk: *Metodyka nauczania...*, s. 294–295.

¹⁵ J. Bałachowicz: *Teoretyczne podstawy kształtowania umiejętności czytania uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Badania efektywności kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. K. Kuligowska. Warszawa 1992, s. 57.

¹⁶ Wiążą się one także z zaburzeniami mowy i nie dotyczą wyłącznie elementarnego etapu nauki czytania. Trudności artykulacyjne łączą się z trudnościami w percepcji wzrokowej, co ma oczywiście swoje odbicie w odczytywaniu i rozumieniu tekstu. Występuje tendencja do wielokrotnego powtarzania głosek, sylab, wyrazów, zdań i skojarzeń tej samej treści, a także przedłużania

oraz trudności z syntetyzowaniem głosek oraz sylab w wyrazie. Spowolnienie procesów poznawczych oraz wspomniane błędy w czytaniu mają wpływ na utrzymujące się przez cały czas nauki niskie tempo czytania¹⁷.

U wielu uczniów w klasach wyższych, prócz niewykształconej techniki czytania, ciągle utrzymujących się licznych błędów oraz wolnego tempa, pojawiają się znaczne trudności w rozumieniu czytanych tekstów, które są coraz bardziej skomplikowane¹⁸. O stopniu rozumienia tekstu decyduje sprawność w przetwarzaniu informacji, a więc sprawność myślenia, oraz zasób własnego doświadczenia¹⁹. Wcześniej poznane pojęcia i relacje odgrywają podwójną rolę: służą do tworzenia reprezentacji tekstu oraz modelu sytuacyjnego, pełniącego funkcje kontrolne. W konstruowaniu dosłownej reprezentacji tekstu dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim trzymają się słów autora, zapamiętując je mechanicznie, bez hierarchicznego uporządkowania. Nie oznacza to jednak, że dzieci te pod wpływem odpowiedniego kształcenia nie są zdolne do twórczego czytania. Pozytywny wpływ na kształcenie umiejętności twórczego czytania mogą mieć emocje dziecka. Wiadomo przecież, że głębszemu przeżywaniu treści towarzyszą bardziej złożone operacje myślowe. Mimo to uczniowie lekko upośledzeni umysłowo nie osiągają dojrzałego etapu czytania twórczego²⁰. Słaba percepcja tekstu sprawia, że umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem jest mocno ograniczona²¹.

Nie ulega wątpliwości, że przedstawione trudności w czytaniu występujące u uczniów lekko upośledzonych umysłowo ograniczają możliwości wykorzystania podręcznika, ale też powinny warunkować jego strukturę. Zagadnienie to zostanie omówione łącznie z problematyką wpływu trudności uczenia się na techniki organizowania i eksponowania treści w podręczniku oraz sposoby jego wykorzystania. Słabe umiejętności czytania pozostają bowiem w ścisłym związku z uczeniem się dzieci lekko upośledzonych umysłowo, gdyż warunkowane są analogicznymi deficytami rozwojowymi. Trudności w uczeniu się wpływają na

czasu trwania ruchu artykulacyjnego. Zob. J. B a ł a c h o w i c z: *Teoretyczne podstawy...*, s. 57; G. T k a c z y k: *Metodyka nauczania...*, s. 296.

¹⁷ J. B a ł a c h o w i c z: *Teoretyczne podstawy...*, s. 57; G. T k a c z y k: *Metodyka nauczania...*, s. 295.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ G. Tkaczyk podaje, że niski poziom myślenia uczniów lekko upośledzonych umysłowo „blokuje” zdolności intelektualne wyższego rzędu, niezbędne do pełnego zrozumienia i oceny tekstu. Zob. G. T k a c z y k: *Metodyka nauczania...*, s. 295; Dodatkowe trudności w twórczym czytaniu tekstu wiążą się z mniejszym doświadczeniem własnym omawianej grupy uczniów.

²⁰ J. B a ł a c h o w i c z: *Teoretyczne podstawy...*, s. 59; por. T a ł: *Rozwój umiejętności czytania dosłownego i interpretacyjnego u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 4.

²¹ G. T k a c z y k: *Metodyka nauczania...*, s. 295; Badania dotyczące cichego czytania ze zrozumieniem prowadziła m.in. M. M a r e k - R u k a: *Umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem u dzieci lekko upośledzonych umysłowo. (Trudności i ich przyczyny)*. W: *Rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. M. M a r e k - R u k a. Warszawa 1978.

naukę czytania, z kolei niedostateczne opanowanie tej umiejętności niekorzystnie oddziałuje na cały proces uczenia się, wszystkie zaś wymienione trudności powinny warunkować założenia procesu kształcenia specjalnego.

3.

Proces kształcenia dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym

- *Organizacja i podstawowe założenia procesu kształcenia uczniów lekko upośledzonych umysłowo*
- *Nauczyciel w procesie kształcenia specjalnego*
- *Podręcznik w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*

Generalnie kształcenie specjalne obejmuje kształcenie ogólne, zawodowe oraz proces rewalidacji (kompensowanie, korygowanie, usprawnianie – rozumiane również jako system działań ułatwiających rozwój)¹, natomiast podmiotem kształcenia są osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych², wśród których wymienia się następujące grupy:

- z niewielkimi odchyleniami od normy rozwoju intelektualnego;
- z fragmentarycznymi deficytami i zaburzeniami w rozwoju, zwłaszcza w zakresie percepcji słuchowej, sprawności motorycznej i sfery emocjonalnej;
- z niezadowalającym stanem zdrowia;
- przewlekle chore i kalekie;
- z wadami słuchu;
- z wadami wzroku;
- upośledzone umysłowo³.

¹ I. S t a w o w y-W o j n a r o w s k a: *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa 1989, s. 13.

² J. S o w a: *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów 1997, s. 61.

³ Tamże. Por. np. Z. S ę k o w s k a: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa 1985, s. 8–9; R. K o ś c i ę ł a k: *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa 1996, s. 13–14.

Organizacja i podstawowe założenia procesu kształcenia uczniów lekko upośledzonych umysłowo

Proces kształcenia powinien być dopasowany do specyficznych warunków edukacji uczniów niepełnosprawnych. W związku z tym podstawowe założenia obowiązujące w dydaktyce ogólnej ulegają modyfikacji w kształceniu specjalnym⁴. „Normalna dydaktyka – pisał O. Lipkowski – musi być uzupełniona wskazaniem dotyczącym nauczania dzieci, u których występują szczególne trudności w nauce.”⁵ W obrębie dydaktyki wykształciła się subdyscyplina nazywana najczęściej ortodydaktyką⁶ bądź określana terminami: dydaktyka specjalna⁷, dydaktyka szkoły specjalnej⁸, teoria specjalnego nauczania⁹.

W pracy z osobami upośledzonymi umysłowo obowiązują wszystkie zasady wymieniane w dydaktyce specjalnej¹⁰, sformułowane w odniesieniu do szeroko pojmowanego kształcenia specjalnego, oraz te obowiązujące w pedagogice ogólnej¹¹. Jednak w ich realizacji należy uwzględniać właściwości procesów poznawczych i psychicznych dziecka upośledzonego umysłowo. Ponadto ze względu na specyfikę pracy dydaktycznej z dziećmi niepełnosprawnymi umysłowo formułowane są także normy postępowania pożądane w pracy z tą grupą uczniów¹². H. Borzyszkowska wymienia następujące: wszechstronne poznanie dziecka i jego środowiska, całościowe usprawnianie, indywidualizacja, profilaktyka pedagogi-

⁴ Por. A. G i r y ń s k i: *Kształcenie dzieci i młodzieży lekko upośledzonej*. W: *Pedagogika specjalna w Polsce*. Red. U. E c k e r t, K. P o z n a ń s k i. Warszawa 1992, s. 74.

⁵ O. L i p k o w s k i: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa 1997, s. 46.

⁶ Terminu „ortodydaktyka” używają w swoich pracach m.in.: O. L i p k o w s k i: *Ortodydaktyka*. „Szkoła Specjalna” 1972, nr 2; J. S o w a: *Pedagogika specjalna...*; zob. również: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992.

⁷ Terminem „dydaktyka specjalna” posługują się m.in.: I. S t a w o w y-W o j n a r o w s k a: *Podstawy kształcenia...*; H. G ą s i o r: *Dydaktyka społecznie niedostosowanych jako dział pedagogiki specjalnej*. W: *Nauczanie społecznie niedostosowanych*. Red. H. G ą s i o r. Katowice 1992. Niektórzy autorzy używają tych pojęć zamiennie.

⁸ K. K u l i g o w s k a: *Rozważania na temat dydaktyki szkoły specjalnej*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1990, T. 1, s. 37–39; Por. H. B o r z y s z k o w s k a: *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk 1983.

⁹ Przeglądu wymienionych terminów dokonali A. M i k r u t i J. W y c z e s a n y w pracy pt. *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*. Kraków 1998, s. 8.

¹⁰ Zob. np. J. S o w a: *Pedagogika specjalna...*, s. 53; por. O. L i p k o w s k i: *Pedagogika specjalna...*, s. 46; J. P a ń c z y k: *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, T. 10.

¹¹ Z. S ę k o w s k a: *Pedagogika specjalna...*, s. 11.

¹² Przeglądu tych norm dokonał E. P a s t e r n a k: *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Lublin 1994, s. 43–48.

czna, pożądane aktywizowanie, „małe kroczki”, przemienność oddziaływań, amplifikacja i stymulacja¹³.

Organizacja procesu kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo opiera się na strukturze ogólnego systemu oświatowego¹⁴. Wśród wielu placówek zajmujących się kształceniem dzieci niepełnosprawnych najliczniejsze są szkoły podstawowe specjalne dla uczniów lekko upośledzonych umysłowo¹⁵. Program szkoły specjalnej obejmuje także klasy specjalne dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim organizowane w szkołach powszechnych, co wymiennie zwiększa omawiany zakres. Ponadto dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim mogą realizować obowiązek szkolny w szkołach (klasach) ogólnodostępnych, integracyjnych oraz – jeśli wykazują dodatkowe zaburzenia – mogą zostać objęte nauczaniem indywidualnym. Po zakończeniu edukacji w szkole podstawowej omawiana grupa uczniów powinna kontynuować kształcenie w gimnazjach¹⁶, a następnie w szkołach (klasach) zawodowych specjalnych. Dla absolwentów, którzy nie rokują ukończenia szkoły zawodowej, tworzy się szkoły przysposabiające do pracy¹⁷.

Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole podstawowej specjalnej dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim obejmowała, przed reformą systemu oświaty, dwa etapy¹⁸. Jednak wielu specjalistów wskazywało na potrzebę wprowadzenia etapu trzeciego, który byłby pomostem między nauczaniem całościowym a przedmiotowym¹⁹. Z. Sękowska na przykład proponowała trzy etapy: klasy I–IV – nauczanie całościowe, V–VI – nauczanie skorelowane, VII–VIII – nauczanie przedmiotowe²⁰. Podobnego zdania są K. Kirejczyk²¹, J. Wyczesany²² i wielu innych autorów²³. Wprowadzona 1 września 1999 roku re-

¹³ H. B o r z y s z k o w s k a: *Wybrane zagadnienia...*, s. 53.

¹⁴ J. W y c z e s a n y: *Oligofrenopedagogika*. Kraków 1998, s. 87.

¹⁵ Zob. np. J. S o w a: *Pedagogika specjalna...*, s. 74.

¹⁶ http://www.men.waw.pl/aktual/dok-ref/reforma/roz_i.htm (marzec 1999).

¹⁷ J. W y c z e s a n y: *Pedagogika osób upośledzonych umysłowo*. Kraków 1999, s. 126–127.

¹⁸ Zgodnie z *Programami szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1985, s. 8; z kolei obowiązujący (na mocy zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 czerwca 1996 roku) od 1 września 1996 roku ramowy plan nauczania również dzieli proces dydaktyczno-wychowawczy na dwa etapy, ale okres nauczania początkowego wydłuża do klasy IV. Zob. A. M i k r u t, J. W y c z e s a n y: *Elementy metodyki...*, s. 21–22; Z. S ę k o w s k a: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998, s. 240.

¹⁹ Por. A. M i k r u t, J. W y c z e s a n y: *Elementy metodyki...*, s. 26.

²⁰ Z. S ę k o w s k a: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 239.

²¹ K. K i r e j c z y k: *Podstawy pedagogiki upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Red. K. K i r e j c z y k. Warszawa 1981, s. 290.

²² J. W y c z e s a n y: *Oligofrenopedagogika...*, s. 90–91.

²³ E. P a s t e r n a k: *Materiały z metodyki kształcenia...*, s. 50–55; A. B ł a ż e j e w s k a: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach V–VIII*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. B o r z y s z k o w s k a. Warszawa 1983, s. 55–71.

forma przewiduje organizowanie ścieżek edukacyjnych w kształceniu specjalnym, zbieżnych z systemem kształcenia ogólnego. Przyjęto, że dzieci i młodzież z różnym stopniem upośledzenia umysłowego, autyzmem oraz złożonymi niepełnosprawnościami będą realizować zadania edukacyjne zgodne z ich możliwościami i potrzebami²⁴. Kształcenie szkolne poprzedza tzw. etap zerowy (kształcenie zintegrowane w klasie wstępnej), etap pierwszy obejmuje klasy I–III szkoły podstawowej (również kształcenie zintegrowane), etap drugi – klasy IV–VI szkoły podstawowej²⁵ (kształcenie blokowe), etap trzeci – gimnazjum, klasy I–III (kształcenie przedmiotowe), etap czwarty – szkoła zawodowa. Propozycja ta jest bardzo bliska przedstawionych już koncepcji Z. Sękowskiej, K. Kirejczyka i J. Wyczesany, wyjątek stanowi długość etapu pierwszego, który – zdaniem wielu autorów – powinien trwać cztery lata.

W nauczaniu specjalnym dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim ogranicza się zakres treści poszczególnych przedmiotów, a niektóre przedmioty zupełnie eliminuje się z programu. Rozszerza się natomiast treści związane z kształceniem przygotowującym do pracy zawodowej. W ośmioklasowych szkołach podstawowych dzieci miały opanować wiadomości ogólnokształcące w zakresie czterech lub pięciu klas ogólnodostępnej szkoły publicznej. Materiał nauczania zawiera elementy wiedzy humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. Uczniowie, realizując go, poznają zgodny ze współczesną nauką, elementarny, dostępny dla nich zakres praw rządzących przyrodą i życiem społecznym, zdobywają wiadomości i umiejętności niezbędne do działania i życia w społeczeństwie²⁶.

Istotnym wyznacznikiem doboru treści programowych w kształceniu specjalnym jest postulat podmiotowego traktowania ucznia, zasada od dawna stosowana w pedagogice specjalnej, pozwalająca na stworzenie życzliwej, pełnej wyrozumiałości atmosfery zachęcającej do działania. Treści zawarte w programach szkół specjalnych powinny sprzyjać nauczaniu wychowującemu, przygotowywać ucznia do życia społecznego, ułatwić właściwy wybór zawodu oraz stanowić podstawę kształcenia zawodowego. Tematyka programowa szkoły specjalnej winna uwzględniać również wiadomości i umiejętności, które dziecko zdobywa poza szkołą, oraz umożliwiać ich praktyczne wykorzystywanie w procesie dydaktycznym. Zbliżyć to naukę szkolną do środowiska. Zarówno układ, jak i dobór treści powinny pozostawiać nauczycielowi szerokie pole do indywidualizacji pracy i dostosowania wymagań do psychofizycznych możliwości każdego dziecka²⁷. Tak więc nauczy-

²⁴ http://www.men.waw.pl/aktual/dok-ref/reforma/roz_i.htm (marzec 1999).

²⁵ Ramowy plan nauczania dla sześciolletniej szkoły podstawowej specjalnej oraz gimnazjum dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, opracowany na podstawie ustawy (Dziennik Ustaw 1999, nr 14), prezentuje J. Wyczesany: *Pedagogika upośledzonych umysłowo...*, s. 89–90 i 275.

²⁶ Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 239.

²⁷ Por. I. Stawowy-Wojnarowska: *Kryteria doboru treści programowych dla szkół specjalnych*. „Studia Pedagogiczne” 1979, T. 40; por. T. Ż: *Podstawy kształcenia...*, s. 45–54.

ciel na podstawie wiedzy o możliwościach i potrzebach dziecka decyduje nie tylko o metodach i środkach najbardziej skutecznych w procesie kształcenia, ale również dokonuje pewnej selekcji czy modyfikacji treści zawartych w programach nauczania, a rozwiniętych w podręcznikach. Toteż doniosła rola nauczyciela w procesie kształcenia specjalnego jest niepodważalna.

Nauczyciel w procesie kształcenia specjalnego

Literatura na temat roli i zadań pedagoga specjalnego jest bogata²⁸. Jego funkcje są wielorakie i przekraczają tradycyjne zadania i formy pracy nauczyciela, ponieważ musi on oddziaływać na dziecko niepełnosprawne w sposób zintegrowany w zakresie wszystkich działów pracy pedagogiczno-naprawczej. Zróżnicowanie funkcji pedagoga specjalnego warunkowane jest między innymi wiekiem wychowanków, rodzajem i stopniem odchylenia od normy oraz formą pracy²⁹. „Ze względu na przedmiot swego dydaktyczno-wychowawczego i terapeutycznego oddziaływania pedagog specjalny musi:

- uczyć, tj. przekazywać specjalnymi metodami różnorodną wiedzę ogólną i zawodową,
- wychowywać, w tym przede wszystkim kształtować właściwą postawę jednostek niepełnosprawnych wobec siebie i innych ludzi,
- zapewniać im poczucie bezpieczeństwa i zaspokajać ich potrzeby, zwłaszcza psychiczne,
- organizować, otaczające jednostki niepełnosprawne, środowisko społeczne i rówieśnicze, tj. nastawiać pozytywnie szerokie kręgi do nich i ich kształcenia specjalnego,
- aktywnie włączyć jednostki niepełnosprawne w życie gospodarcze, społeczne i kulturalne kraju.”³⁰

Aby najlepiej i najpełniej realizować wymienione funkcje, pedagog specjalny musi mieć rozległą wiedzę, doświadczenie oraz umiejętności wykorzystania tego potencjału w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Ponadto musi być cierpliwy,

²⁸ Zob. np. *Kadra w kształceniu specjalnym – stan obecny i perspektywy*. Red. A. H u l e k. Warszawa 1979; E. T o m a s i k: *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedagogiki i deontologii*. W: *Maria Grzegorzewska w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Red. E. Ż a b c z y Ń s k a. Warszawa 1985; *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*. Red. K. K u l i g o w s k a. Warszawa 1991.

²⁹ J. D o r o s z e w s k a: *Pedagogika specjalna*. T. I. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1989, s. 88.

³⁰ H. B o r z y s z k o w s k a: *O powinnościach pedagoga specjalnego*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.

opanowany, konsekwentny, zrównoważony, zdyscyplinowany i odpowiedzialny. Powinien posiadać umiejętność nawiązywania kontaktów, wyróżniać się twórczą postawą, a w swoich działaniach wykazywać elastyczność, umieć dostrzegać i analizować błędy, wyciągać z nich wnioski, szukać nowych pól i metod działania oraz akceptować osobę wychowanka³¹.

Pracując z dziećmi lekko upośledzonymi umysłowo, nauczyciel szkoły specjalnej powinien organizować proces kształcenia z uwzględnieniem ich specyficznych potrzeb edukacyjnych. Tym samym musi doskonale orientować się w deficytach rozwojowych ucznia³² i w zależności od nich dobierać metody i środki kształcenia.

Podręcznik w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Kwestia wykorzystania podręcznika w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim wzbudzała przez wiele lat mnóstwo kontrowersji. Dowodem tego jest fakt, że dopiero w 1968 roku PZWS zapoczątkowały prace zmierzające do kompleksowego wydania podręczników dla ośmioklasowej szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Pierwsze podręczniki trafiły do szkół specjalnych w 1971 roku³³.

Niedoceniając użyteczności podręcznika w edukacji uczniów niepełnosprawnych umysłowo wiąże się być może z deprecjacją metod nauczania opartych na słowie (co wynika z potrzeb edukacyjnych dokładniej omówionych wcześniej) oraz po części z niektórymi zasadami kształcenia specjalnego – chociażby wszechstronnej pogładowości i przykładu czy indywidualnego dostosowania działań pedagogicznych do możliwości i potrzeb dziecka. Z pewnością nagmin-

³¹ Zob. np. H. B o r z y s z k o w s k a: *Osobowość pedagoga specjalnego*. „Szkoła Specjalna” 1983, nr 1; T a ł: *O powinnościach...*; J. W y c z e s a n y: *Nauczyciel-wychowawca wobec problemów edukacji specjalnej*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Z. 186. Kraków 1997.

³² Dokładniej pisze na ten temat H. B o r z y s z k o w s k a: *Wybrane zagadnienia...*, s. 33–39.

³³ W. S t o ł o w s k i: *Podręczniki dla szkół specjalnych*. „Szkoła Specjalna” 1970, nr 4; W. P o k o j s k i: *Podstawy organizacji, koncepcji i metodologii procesu przygotowania podręczników dla szkół specjalnych w Polsce*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. P a r n o w s k i. Warszawa 1973. Dokładniej zagadnienie to opisuje L. F r y d r y c h o w s k a: *Nauczanie języka polskiego w klasach 5–8 szkoły podstawowej specjalnej*. Warszawa 1982, s. 85–87; Zob. też: J. W y c z e s a n y: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym*. W: *Kształcenie specjalne w Polsce*. Red. A. H u l e k. Warszawa 1990.

ne wykorzystywanie podręcznika przeszkadza w realizowaniu tych i wielu innych postulatów wysuwanych pod adresem organizacji kształcenia specjalnego. Trudno jednak zgodzić się z negatywną opinią o przydatności podręcznika, jeśli jest on rozsądnie wykorzystywany i stanowi tylko jedną z wielu form pracy i to bynajmniej nie najszerszą, a w żadnym wypadku nie jedyną³⁴.

Zdeklarowaną przeciwniczką wykorzystywania podręczników w szkołach specjalnych była nestorka polskiej pedagogiki specjalnej M. Grzegorzewska. Jej poglądy wywarły znaczny wpływ na omawiane kwestie. Uważała ona, że treści nauczania powinny zależeć od twórczej pracy nauczyciela oraz warunków życia dzieci³⁵. Natomiast do zdecydowanych zwolenników używania podręczników w kształceniu specjalnym należał K. Kirejczyk, czemu dał wyraz w kilku publikacjach³⁶. Również Z. Sękowska, realistycznie oceniając obecną organizację kształcenia dzieci niepełnosprawnych umysłowo, popierała wykorzystanie podręczników w szkołach specjalnych³⁷.

Dostępna literatura z oligofrenopedagogiki prezentuje się niezwykle skromnie w zakresie opracowań dotyczących omawianego zagadnienia – większość artykułów pochodzi z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Można je traktować jako głos w dyskusji toczącej się w związku ze wspomnianymi kontrowersjami wokół opracowania podręczników przeznaczonych dla uczniów niepełnosprawnych umysłowo³⁸. Również w późniejszym okresie powstało niewiele publikacji podejmujących problematykę wykorzystywania, konstruowania czy oceny podręczników dla uczniów lekko upośledzonych umysłowo³⁹. Brakuje natomiast

³⁴ H. S e n i o w: *W sprawie podręczników do szkół specjalnych*. „Szkoła Specjalna” 1970, nr 4.

³⁵ Z. S ę k o w s k a: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 254.

³⁶ Zob. K. K i r e j c z y k: *Pomoce naukowe i podręczniki potrzebne są również w szkołach specjalnych*. Biuletyn Zarządu Krajowej Rady Szkolnictwa Specjalnego”. Warszawa 1958; T e n ż e: *Jeszcze o pomocach naukowych*. W: *Szkolnictwo specjalne – wybrane zagadnienia z działu chorych*. Warszawa 1959; T e n ż e: *O potrzebie pomocy naukowych i podręczników w szkołach specjalnych dla dzieci umysłowo upośledzonych*. W: *Z zagadnień oligofrenii dziecięcej*. Red. K. K i r e j c z y k. Warszawa 1967.

³⁷ Z. S ę k o w s k a: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 254.

³⁸ Prócz cytowanych wcześniej publikacji K. Kirejczyka; np. S. D z i e d z i c: *Pomoce szkolne i podręczniki w świetle metody ośrodków pracy*. „Szkoła Specjalna” 1959, nr 6; H. S e n i o w: *W sprawie podręczników do szkół specjalnych...*; W. S t o ł o w s k i: *Podręczniki dla szkół specjalnych...*; W. P o k o j s k i: *Podstawy organizacji, koncepcji i metodologii procesu...*

³⁹ Publikacje w całości poświęcone podręcznikom: J. W y c z e s a n y: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym...*; T a ż: *Struktura i funkcje podręczników matematyki...*; H. S i w e k, J. W y c z e s a n y: *Rola podręcznika w realizacji celów nauczania matematyki klas I–III szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo*. Red. J. P i l e c k i. Kraków 1980. Prócz tego w niektórych publikacjach okazynie, np.: I. S t a w o w y-W o j n a r o w s k a: *Uwagi ogólne*. W: *Nauczanie w klasach IV–VIII szkoły specjalnej*. Red. I. S t a w o w y-W o j n a r o w s k a. Warszawa 1990; T a ż: *Podstawy kształcenia...*, s. 136–137; G. T k a c z y k: *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*. Lublin 1997, s. 173; J. P a l u s z e w s k i: *Kompetencje nauczycieli języka pol-*

opracowań dotyczących aktualnie użytkowanych podręczników, przez co nie sposób całościowo ocenić funkcjonowanie tego środka w kształceniu specjalnym.

Tymczasem podręcznik odgrywa ważną rolę w systemie środków dydaktycznych wspomagających kształcenie w szkole specjalnej dla uczniów lekko upośledzonych umysłowo. Potwierdziły to badania prowadzone przez J. Pańczyka⁴⁰. Wprawdzie ich głównym celem było poznanie metod i częstotliwości stosowania podręczników przez nauczycieli sześciu przedmiotów ogólnokształcących w klasach IV–VIII szkół podstawowych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, ale na ich podstawie – dzięki wyróżnionej metodzie pracy z książką – można wnioskować o częstości użytkowania tego środka dydaktycznego. Badania pokazały, że praca z książką (oczywiście nie zawsze z podręcznikiem) jest jedną z trzech najpopularniejszych form pracy, natomiast na lekcjach języka polskiego jest najpowszechniej stosowaną przez nauczycieli metodą.

Podjmując próbę zebrania i uporządkowania informacji na temat dobierania i eksponowania treści podręcznika przeznaczonego dla ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym, chcę najpierw przypomnieć wskazówki sformułowane przez J. Wyczesany. Autorka podkreśla znaczenie treści wychowawczych, pobudzających zainteresowania, dostarczających doznań i przeżyć estetycznych oraz pozytywnej motywacji. Treści zawierające głębokie wartości wychowawcze powinny być odpowiednio wydobyte i ukazane, co wzmacnia funkcję wychowawczą i rewalidacyjną podręcznika. Podręcznik użytkowany w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi umysłowo musi cechować zwięzłość, dostępność, jasność w ukazywaniu problemów.

Niezwykle ważna jest rola ćwiczeń i poleceń. Rozwiązywanie zadań z podręcznika powinno służyć syntezie konkretnych doświadczeń ucznia. Realność treści sprzyja także motywowaniu, zatem należy w podręczniku ukazywać to, co do dziecka przemawia najsilniej i co najbardziej pobudza jego zainteresowania.

Podręczniki dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym powinny zawierać bogaty materiał ilustracyjny (wykresy, ilustracje, schematy), zintegrowany z pozostałymi komponentami podręcznika. Ten wymóg wiąże się z potrzebą zróżnicowanych sposobów przemawiania do dziecka (kolor, wykres, rysunek,

skiego szkół specjalnych. W: *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. J. Bałachowicz, J. Paluszewski. Warszawa 1995, s. 130–131; J. Wyczesany: *Nauczanie matematyki w klasach I–III szkoły specjalnej*. Warszawa 1991, s. 122; H. Siwek: *Możliwości matematyczne uczniów szkoły specjalnej*. Warszawa 1995, s. 131–151; J. Głodkowski: *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa 1999, s. 131. Warto dodać, iż większość cytowanych pozycji dotyczy podręczników użytkowanych w edukacji wczesnoszkolnej – zwłaszcza na matematyce.

⁴⁰ J. Pańczyk: *Metody dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1990, s. 113.

obraz, mapka). Duże znaczenie ma również odpowiedni druk, papier i cały układ typograficzny podręcznika⁴¹.

Zdaniem I. Stawowy-Wojnarowskiej podręcznik kierowany do ucznia upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim powinien zawierać:

- treści dostosowane do przeciętnych możliwości uczniów w zakresie czytania i rozumienia;
- krótkie teksty, wartościowe pod względem poznawczym i wychowawczym;
- treści odwołujące się do przeżyć dzieci, ich zainteresowań i spostrzeżeń;
- treści ściśle związane z hasłami programowymi i logicznie przez nie rozwijane;
- wiadomości zgodne ze współczesnym stanem nauki, interesujące i należycie uzasadnione oraz poparte odpowiednimi przykładami;
- ćwiczenia i pytania, mające umożliwić uczniowi zrozumienie omawianych zagadnień, a nie tylko materiał gotowy do opanowania;
- oprócz pytań także wskazówki, polecenia i rady dla uczniów – jasno, trafnie sformułowane i dostosowane do ich możliwości percepcyjnych;
- zagadki, przysłowia, rebusy, ciekawostki (w celu zwiększenia atrakcyjności);
- odpowiedni układ graficzny – tekst rozczłonkowany, rozbity na części, rozdziały i podrozdziały oraz odpowiednio uwydatnione niektóre treści (ramka, podkreślenie, wyróżnienie drukiem);
- jak najwięcej materiału ilustracyjnego;
- szatę graficzną utrzymaną w konwencji naturalistycznej;
- ilustracje oddziałujące emocjonalnie na psychikę⁴².

Lista zaleceń wyprowadzonych ze specyficznych potrzeb adresatów podręcznika z pewnością może być uzupełniona o jeszcze wiele innych wskazań, na przykład:

- redundancja treści umożliwiająca wielokrotne powtórzenia, również w formie ilustracji (te same treści prezentowane w różnych formach i odniesieniach);
- wyjaśnienia trudniejszych pojęć (najlepszą recepcję zapewniają definicje przez użytek);
- wyjaśnienia słowne; jeżeli to możliwe, powinny być wzmacniane lub uzupełniane ilustracjami;
- instrukcje słowne oraz analogiczne; jeżeli to możliwe – instrukcje pokazowe (nie tylko na wstępie, ale również w trakcie wykonywania zadań);
- bloki powtórzeniowe i ćwiczeniowe;
- sentencje motywujące (ukazanie przydatności w życiu prezentowanej wiedzy) i nakłaniające do podejmowania wysiłku;
- organizacja treści dająca okazję do transferu pozytywnego.

⁴¹ J. W y c z e s a n y: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym...*; T a ż: *Struktura i funkcje podręczników matematyki...*

⁴² I. S t a w o w y-W o j n a r o w s k a: *Uwagi ogólne...*, s. 51–52.

Sporządzenie takiej listy zaleceń jest, oczywiście, daleko łatwiejsze niż podanie sposobów ich zastosowania w konstrukcji podręcznika. Mam nadzieję, że na problem ten zostanie rzucone nowe światło w rozdziale omawiającym konkretne działania nauczyciela podejmowane w związku z podręcznikiem, w kontekście specyficznych potrzeb edukacyjnych dzieci o obniżonym poziomie intelektualnym, a także w części pracy przedstawiającej analizę wyników badań rzeczywistego funkcjonowania podręcznika.

Dobór „gotowych” tekstów przeznaczonych do zamieszczenia w podręczniku lub konstruowanie nowych specjalnie na potrzeby kształcenia dzieci niepełnosprawnych umysłowo jest czynnością złożoną. Po pierwsze – trzeba uwzględnić skromniejsze doświadczenie dzieci niepełnosprawnych umysłowo, ich trudności w wyborze, aktualizacji oraz przekształcaniach własnych doświadczeń, tj. właściwości niezbędnych do tworzenia myślowej reprezentacji tekstu, a w rezultacie rozumienia treści. Po drugie – należy pamiętać, iż tekst nie powinien w pełni przystawać do wcześniejszych doświadczeń dzieci, lecz pobudzać do konstruowania reprezentacji tekstu. Żadnych wątpliwości nie wywołuje natomiast zalecenie, aby teksty wyzwały pozytywne emocje dziecka⁴³. Zatem wartość kognitywna tekstów podręcznikowych, chociaż z pewnością niezwykle istotna, powinna być podporządkowana jego szeroko rozumianym walorom wychowawczym. Wynika to z cytowanej już zasady dominacji wychowania nad nauczaniem w kształceniu specjalnym, jest także uzasadnione wymogami związanymi z poprawą recepcji treści.

Poziom rozwoju odbiorców treści podręcznika jest bardzo zróżnicowany ze względu na indywidualne cechy uczniów (analogicznie jak w przypadku dzieci w normie intelektualnej) oraz swoiste zaburzenia dzieci lekko upośledzonych umysłowo. Tak więc w jednej klasie znajdują się dzieci o różnych możliwościach recepcyjnych. Nic zatem dziwnego, że autor podręcznika nie jest w stanie dopasować jego konstrukcji do możliwości każdego ucznia. Dlatego w procesie użytkowania podręcznika przez dziecko o obniżonym poziomie umysłowym tak ważna jest rola nauczyciela. Raz włącza on treści podręcznika w strukturę lekcji – zatem decyduje o sposobie jego wykorzystania na podstawie własnej wiedzy o uczniach oraz posiadanych kompetencji pedagogicznych, innym razem wspomaga dekodowanie treści podręcznika przez ucznia. Wówczas znajduje się „w środku” komunikacji autora podręcznika z dzieckiem. Oczywiście oba rodzaje działań powinny ze sobą korespondować⁴⁴.

Sposób wykorzystania podręcznika na lekcji może być bardzo różny. H. Synowiec wymienia dwa modele włączania tekstu podręcznikowego w strukturę

⁴³ J. Bałachowicz: *Teoretyczne podstawy...*, s. 59; por. J. Wycesany: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym...*, s. 198–203.

⁴⁴ Por. Z. Gajdzica: *Podręcznik w komunikacyjnym kontakcie nauczyciela z uczniem lekko upośledzonym umysłowo*. W: *Homo communicus. Szkice pedagogiczne*. Red. W. Koj przy współudziale Ł. Dawid. Katowice 2000.

lekcji. W pierwszym nauczyciel wykorzystuje spójny fragment podręcznika w całości i korzysta z niego chronologicznie, ale niekoniecznie ciągle (tzn. recepcja może być przerywana), natomiast w drugim – nauczyciel korzysta z wybranych przez siebie fragmentów treści podręcznika w zależności od własnej koncepcji, często nie zachowując porządku chronologicznego⁴⁵. Prócz tego autorka proponuje wiele sposobów wykorzystania obudowy metodycznej tekstów zawartych w podręcznikach do nauki języka polskiego. Upraszczając nieco możliwości ich użycia w połączeniu z tekstem podręcznikowym, można wyróżnić następujące sytuacje:

1. Nauczyciel włącza tekst w strukturę lekcji zgodnie z pierwszym modelem. W trakcie opracowania tekstu posługuje się zaproponowanymi przez autora podręcznika komponentami pozatekstowymi (objaśnienia pod tekstem, ćwiczenia, pytania i polecenia). Wykorzystanie wszystkich komponentów podręcznika przebiega zgodnie z zaprojektowanym przez autora układem.

2. Nauczyciel włącza tekst w strukturę lekcji zgodnie z pierwszym modelem, ale używa tylko niektórych komponentów pozatekstowych w kolejności zgodnej ze swoją koncepcją.

3. Nauczyciel włącza tekst w strukturę lekcji zgodnie z pierwszym modelem, ale w jego opracowaniu nie korzysta z komponentów pozatekstowych podręcznika.

4. Nauczyciel włącza tekst w strukturę lekcji zgodnie z drugim modelem i korzysta z komponentów pozatekstowych (w tej sytuacji zastosowanie wszystkich komponentów jest co najmniej problematyczne).

5. Nauczyciel włącza tekst w strukturę lekcji zgodnie z drugim modelem i nie korzysta z komponentów pozatekstowych podręcznika.

Ze sposobem włączania tekstu w strukturę lekcji związany jest ściśle podział na czytanie stataryczne i kursoryczne⁴⁶. Czytanie stataryczne (uwzględniające przerwy w celu omówienia przeczytanych treści) wydaje się szczególnie przydatne w trakcie opracowywania tekstów dłuższych, o pojemności informacyjnej przekraczającej możliwości recepcyjne ucznia. Oba rodzaje czytania mogą występować, w zależności od koncepcji nauczyciela, zarówno w pierwszym, jak i drugim modelu włączania tekstu w strukturę lekcji.

Nauczyciel ustala także czysto techniczną stronę recepcji treści, czyli sposób czytania tekstu (cicho, głośno; czytanie głośne może być jednostkowe, zbiorowe i z podziałem na role). Zawarte w literaturze przedmiotu⁴⁷ informacje na temat

⁴⁵ H. S y n o w i e c: *Podręcznik w pracy lekcyjnej*. „Język Polski w Szkole” 1993/1994, nr 6, s. 65–72.

⁴⁶ Stataryczne polega na równoczesnym czytaniu i objaśnianiu tekstu, aby uczniowie rozumieli zarówno poszczególne wyrazy, zwroty jak i cały tekst. Przecistawia się je czytaniu kursorycznemu, które określa się jako ciągle, nie przerywane, z akcentowaniem płynności i znaków przestankowych. Zob. np. *Słownik pedagogiczny*. Red. W. O k o Ń. Warszawa 1992, s. 260.

⁴⁷ Zob. m.in. J. B a ł a c h o w i c z: *Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1992; T a ł: *Poziom kontroli odbioru informacji językowych przez uczniów klas V–VIII w czasie czytania*. W: *Sprawności językowe dzieci upo-*

umiejętności czytania sugerują ograniczenie na lekcji czytania cichego. Wydaje się, że ten sposób czytania w pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim⁴⁸ może przynosić korzyści dopiero w klasach wyższych szkoły podstawowej. Czytanie ciche musi być jednak kontrolowane i powinno zostać poprzedzone czynnościami wstępnymi wprowadzającymi do pracy z konkretnym tekstem, podobnie jak każda samodzielna praca dziecka niepełnosprawnego umysłowo z podręcznikiem.

Sposób wykorzystania podręcznika zależy także od koncepcji jego autora oraz rodzaju zadań tworzonych na podstawie treści. W analizie podręcznika jako źródła zadań dydaktycznych można powołać się na wiele różnych typologii prezentowanych w literaturze przedmiotu⁴⁹. W tym miejscu ograniczę się do podziału na zadania znajdujące się w podręczniku oraz na zadania, które można formułować w związku z nim. Twórcą zadań znajdujących się w podręczniku jest jego autor (nauczyciel korzysta z propozycji składających się na metodyczną obudowę podręcznika i zleca ich wykonanie uczniom). Autorem zadań formułowanych w związku z podręcznikiem może być nauczyciel lub uczeń⁵⁰. W dwóch pierwszych przypadkach węzłowa pozycja nauczyciela w stosunku do podręcznika nie podlega dyskusji. Nawet w sytuacji, kiedy zleca wykonanie zadania sformułowanego przez autora podręcznika, jest swego rodzaju decydem stanowiącym o wyborze tego, a nie innego zadania. Często również uzupełnia zadanie, wskazując środki oraz metody służące usprawnieniu procesu wykonawczego. Nie bez znaczenia jest także kontekst pozawerbalny, świadomie bądź nieświadomie towarzyszący tym działaniom. Natomiast w przypadku, kiedy uczeń formułuje zadanie, rola nauczyciela wydaje się mało istotna. Tymczasem występuje wówczas intencjonalna sytuacja nauczania, oparta na zamiśle stworzenia warunków do tego, aby uczniowie aktywnie razem z nauczycielem uczestniczyli w działaniach mających na celu wywołanie uczenia się⁵¹. Ponadto zawsze nauczyciel powinien kontrolować poprawność wykonania zadania, a w razie trudności podać wskazówki pozwalające na ich przezwycięzenie.

śledzonych...; T a ż: *Teoretyczne podstawy...*; D. L u b a ņ s k a: *Umiejętność czytania uczniów kl. VIII. W: Sprawności językowe...*; G. T k a c z y k: *Metodyka nauczania...*

⁴⁸ J. Wyczasany zwraca uwagę, że podręczniki nie zawsze są w pełni wykorzystywane w pracy nauczyciela szkoły specjalnej, co wynika z niskiego poziomu czytania uczniów, którzy nie potrafią czytać ze zrozumieniem, nie umieją skupić się na tekście i czytają go biernie. Zob. J. W y c z a s a n y: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym...*, s. 198.

⁴⁹ W. K o j s: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975; T e n ż e: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice 1988; E. B i ł o s: *Sens pytań dydaktycznych*. Częstochowa 1994.

⁵⁰ Zob. W. K o j s: *Nauczyciel i uczeń – podmiot i przedmiot kształcenia szkolnego. W: Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. K o j s. Poznań–Cieszyn 1991, s. 39.

⁵¹ A. P e a r s o n: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1994, s. 80.

W pracy z dziećmi o obniżonej sprawności umysłowej nie sposób przecenić działań organizacyjnych prowadzących do porcjowania materiału. Potrzeba dzielenia materiału nauczania na dawki o mniejszej zawartości informacji wiąże się oczywiście z ograniczonym zakresem możliwości percepcyjnych omawianej grupy uczniów, ale prócz tego należy zwrócić uwagę na inną zależność. Uczniowie o obniżonej sprawności umysłowej potrafią organizować materiał na etapie odtwarzania, natomiast nie potrafią tego robić we wstępnej fazie uczenia się – przy odbiorze informacji⁵². Zatem dzielenie tekstu ma także na celu wstępne systematyzowanie i organizowanie treści nauczania już na etapie podawania informacji. Nauczyciel powinien więc dzielić teksty dłuższe i odpowiednio do potrzeb organizować ich recepcję na podstawie podręcznika, jak też – zgodnie z zasadą maksymalnego upogładzania – dostarczać bodźców emitowanych przez inne środki dydaktyczne. Warto zatem w tym miejscu podkreślić użyteczność podręcznika obudowanego, który z jednej strony umożliwia większe zróżnicowanie emitowanych bodźców, a z drugiej – sprzyja redundancji wspierającej, niezwykle przydatnej w kształceniu uczniów korzystających głównie z pamięci mechanicznej.

Wszelkie próby niechronologicznego wykorzystania treści podręcznika (zgodnie z drugim modelem) w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo powinny być dobrze przemyślane. Niezależnie jednak od ich dopracowania, wobec trudności łączenia zdarzeń i zjawisk w ciągi przyczynowo-skutkowe przez te dzieci, koncepcja ta wydaje się mniej użyteczna.

Przytoczone wcześniej cechy rozwojowe dzieci niepełnosprawnych umysłowo wskazują na potrzebę ingerowania nauczyciela w struktury „wewnątrztekstowe” i przyjęcia przez niego roli swoistego „dekodera” poprawiającego recepcję treści. Nauczyciel w takiej sytuacji „znajduje się” pomiędzy podręcznikiem i uczniem, a jego zadanie można określić jako wspomaganie dekodowania treści.

Należy pamiętać, że autor omawianego środka kształcenia posługuje się językiem znacznie bogatszym od kompetencji językowej uczniów lekko upośledzonych umysłowo. Można nawet stwierdzić, że język podręcznika należy do kodów rozwiniętych, a język uczniów o obniżonej sprawności umysłowej do kodów ograniczonych⁵³. Działania nauczyciela powinny więc zmierzać do rozbudowania kodu ograniczonego używanego przez uczniów. W tej sytuacji nauczyciel nie może poprzestać na zwykłej pomocy dekodowania treści podręcznika, lecz nadto powinien stwarzać warunki do rozwoju języka dziecka.

Paradoksalnie możliwa jest sytuacja odwrotna, kiedy prowadzący lekcję zawęża swoje działania do czystej formy dekodowania, obniżając tym samym poziom językowy podręcznika. Efektywne działanie nauczyciela jest możliwe nie

⁵² E. S t a n i s ł a w i a k: *Organizowanie treści przez dzieci lekko upośledzone umysłowo*. „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 2, s. 151–152.

⁵³ Takie ujęcie wydaje się uzasadnione w aspekcie informacji na temat kodu ograniczonego ucznia oraz kodu rozwiniętego nauczyciela, jakie podaje: B. B e r n s t e i n: *Odtwarzanie kultury*. Warszawa 1990.

tylko dzięki gruntownej wiedzy o uczniu, ale także dzięki informacji zwrotnej, wysyłanej nieustannie przez adresata podręcznika. Rozwijając określenie pomocy w dekodowaniu treści, chcę podkreślić, że podstawowym zadaniem nauczyciela będzie tworzenie kontekstu sytuacyjnego. Zakres pojęcia „kontekst sytuacyjny” można rozpatrywać w dwóch aspektach – pozawerbalnym (intonacja głosu, mimika itp.) oraz werbalnym, związanym z interpretowaniem i wyjaśnianiem niezrozumiałych dla uczniów treści⁵⁴. Analizując rozwój dzieci lekko upośledzonych umysłowo, zauważamy, że charakteryzuje je między innymi ograniczona zdolność tworzenia spostrzeżeń na podstawie wyobrażeń oraz zdecydowanie mniejszy (w porównaniu z dziećmi w normie intelektualnej) bagaż własnego doświadczenia. W związku z tym tworzenie wewnętrznego kontekstu sytuacyjnego przez ucznia wymaga pomocy nauczyciela, który nie może ograniczać się do stwarzania pozawerbalnej oprawy tekstu, ale powinien wzbogacać go o pewne treści werbalne, które usprawnią proces komunikacji pomiędzy autorem podręcznika a uczniem i zarazem wspomogą recepcję⁵⁵.

Przedstawione informacje dotyczące struktury podręczników przeznaczonych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim oraz sposobów ich użytkowania w procesie kształcenia są zbiorem ogólnych postulatów. Trudno na ich podstawie sporządzić w miarę pełną listę wyznaczników budowy oraz sposobów wykorzystywania podręczników w edukacji dzieci upośledzonych. Ponadto zbyt mało jest opracowań weryfikujących zaprezentowane zalecenia. Tym samym nie można określić, w jakim stopniu przedstawione postulaty są użyteczne w praktyce ani w jakim zakresie są rzeczywiście realizowane. Warto podkreślić, iż zagadnienie to obecnie – w momencie wdrażania reformy systemu edukacji – staje się szczególnie ważne, ponieważ wprowadzane zmiany organizacyjne wymagają konstruowania nowych podręczników.

Podstawą modyfikacji już funkcjonujących podręczników oraz konstruowania nowych powinny być informacje (uzyskane w wyniku badań empirycznych) dostarczające wiedzy na temat zgodności budowy użytkowanych podręczników z założeniami teoretycznymi oraz opis sposobów stosowania omawianego środka w praktyce. Istotne znaczenie ma, jak się wydaje, zbadanie i opisanie funkcjonowania podręcznika w kontekście całego systemu edukacji uczniów lekko upośledzonych umysłowo, zatem również sprecyzowanie warunków jego użytkowania. Takie szerokie ujęcie problematyki dostarczy wiedzy pozwalającej zinterpretować uzyskane dane i sformułować zalecenia ukierunkowane na usprawnienie całego procesu kształcenia, w którym podręcznik odgrywa istotną rolę. Zagadnienie to jest przedmiotem rozważań w dalszej części pracy.

⁵⁴ Por. J. B a ł a c h o w i c z: *Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych...*, s. 8.

⁵⁵ Por. Z. G a j d z i c a: *Podręcznik w komunikacyjnym kontakcie nauczyciela...*

4.

Metodologiczne podstawy badań nad strukturą i funkcjami podręcznika w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym

Głównym celem badań było poznanie i opisanie struktury podręcznika oraz funkcji założonych i tych faktycznie spełnianych przez niego w procesie kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Z podręcznika korzysta się zawsze w określonym kontekście sytuacyjnym, w którym prócz badanego środka dydaktycznego występują inne składniki systemu kształcenia. Celem badań stało się więc nie tylko opisanie struktury i określenie poszczególnych funkcji przez analizę wyodrębnionych składników, ale także ukazanie wielu uwarunkowań wynikających ze związków z poszczególnymi elementami systemu kształcenia specjalnego, a zatem również ustalenie i wyjaśnienie pewnych uwarunkowań i zależności funkcjonowania podręcznika.

Potrzeba weryfikacji założeń wykorzystywania podręcznika wydaje się niepodważalna¹. Niestety, w teorii nauczania uczniów upośledzonych umysłowo jest ciągle jeszcze nie podjętym szerzej zagadnieniem. W związku z tym cel moich badań sprowadza się do uzyskania informacji pozwalających na sformułowanie zaleceń użytecznych w tworzeniu nowych bądź modyfikowaniu już funkcjonu-

¹ Konieczność prowadzenia badań nad sprawnością podręcznika jest często akcentowana w literaturze przedmiotu. Zob. J. S k r z y p c z a k: *Pojęcie sprawności szkolnej podręcznika i sposoby jej pomiaru (z rozważań nad istotą sprawności szkolnej podręcznika)*. W: *Sprawność podręcznika szkolnego w teorii i praktyce. Materiały posesyjne*. Red. Z. K r z e m i a n o w s k i. Koszalin 1990; J. S k r z y p c z a k: *Stan i potrzeby metodologii badań podręczników szkolnych*. Koszalin 1984; J. W y c z e s a n y: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym*. W: *Kształcenie specjalne w Polsce*. Red. A. H u l e k. Warszawa 1990, s. 196.

jących podręczników dla tej grupy dzieci, a także do określenia wyznaczników zapewniających optymalne wykorzystywanie omawianego środka.

Główny problem pracy został zawarty w pytaniu: Jaka jest struktura podręcznika i jakie są jego funkcje w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim?

Rozważania dotyczące konstrukcji i wykorzystywania podręcznika w kształceniu uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym chcę poprzedzić stwierdzeniem, iż sprecyzowane uprzednio pytanie jest podrzędne w stosunku do pytań o strukturę i funkcję środków dydaktycznych stosowanych w procesie kształcenia dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Mimo niezwykle istotnej roli przypisywanej środkom dydaktycznym w procesie kształcenia uczniów upośledzonych umysłowo² literatura z zakresu oligofrenopedagogiki poruszająca to zagadnienie jest dość skromna. Dostępne opracowania zawierają najczęściej postulaty dotyczące wyposażenia oraz sposobów wykorzystywania środków dydaktycznych³ lub prezentują indywidualne doświadczenia autora związane z ich użytkowaniem⁴. Natomiast opracowania opisujące wyniki badań empirycznych nad szerokim wykorzystaniem środków dydaktycznych w kształceniu osób niepełnosprawnych umysłowo należą do rzadkości⁵.

Systematyzując problematykę badawczą, skorzystałem z omówionego w literaturze przedmiotu podziału na funkcje założone i rzeczywiste podręcznika⁶. Pierwsze podstawowe pytanie zostało sformułowane następująco:

² Zob. np. K. K i r e j c z y k: *Środki oddziaływania pedagogicznego w pracy z upośledzonymi umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Red. K. K i r e j c z y k. Warszawa 1981, s. 265–268; I. S t a w o w y-W o j n a r o w s k a: *Uwagi ogólne*. W: *Nauczanie w klasach IV–VIII szkoły specjalnej*. Red. I. S t a w o w y-W o j n a r o w s k a. Warszawa 1990, s. 49–50.

³ Zob. np. J. K u ś: *Środki audiowizualne w rewalidacji*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. H u l e k. Warszawa 1988; J. P a ń c z y k: *Przygotowanie izb lekcyjnych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. B o r z y s z k o w s k a. Warszawa 1983; I. P o l k o w a: *Praca rewalidacyjna z dziećmi upośledzonymi umysłowo w szkole życia*. Warszawa 1994. Oczywiście wiele informacji można znaleźć w poradnikach metodycznych przeznaczonych dla nauczycieli szkół specjalnych.

⁴ Zob. np. M. S i e d l e c k a: *Komputer w pracy oligofrenopeda*. W: *Komputer w kształceniu specjalnym*. Red. J. Ł a s z c z y k. Warszawa 1998; J. G r u b a: *Komputerowe wspomaganie edukacji uczniów niepełnosprawnych*. „Edukacja Medialna” 1998, nr 1.

⁵ Zob. np. P. K l i m a s z c z y k: *O modernizacji technologii kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. „Studia Pedagogiczne” 1979, T. 40; J. N o w a k: *Pomoce naukowe dla szkół specjalnych*. „Szkoła Specjalna” 1985, nr 4–5; J. K u ś: *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu upośledzonych umysłowo*. „Szkoła Specjalna” 1989, nr 1; J. W y c z e s a n y: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym...*

⁶ Zob. W. K o j s: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975, s. 46; Cz. M a z i a r z: *Metodologiczne problemy nowoczesnego podręcznika akademickiego. Wybrane zagadnienia ogólne*. W: *Podręcznik akademicki. Metodologia, funkcje dydaktyczne, edytorstwo, polityka wydawnicza*. Warszawa 1973, s. 54–55; U. M o r s z c z y ń s k a: *Funkcje podręcznika*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1979, nr 1; por. J. S k r z y p c z a k: *Pojęcie sprawności...*, s. 11–22.

- Jakie są założone funkcje podręcznika w kształceniu uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym?

Przedstawione w programach kształcenia oraz poradnikach metodycznych funkcje podręcznika potraktowałem jako wstęp do dalszych badań, gdyż są one pewnego rodzaju wyznacznikami wzorcowego modelu użytkowania tego środka⁷.

Odzwierciedleniem funkcji założonych jest struktura podręcznika, ponieważ autor nadaje mu kształt zgodny z antycypowanym wzorcem⁸. Pytanie o strukturę przyjęło brzmienie:

- Jaka jest struktura podręcznika przeznaczonego dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym?

Naturalną konsekwencją konstrukcji metodologicznej jest pytanie o rzeczywiste funkcje badanego środka dydaktycznego, utożsamiane najczęściej ze zmianami, jakie powstały pod jego wpływem u uczniów⁹. Wszelako o funkcjonowaniu podręcznika można mówić już w sytuacji jego użytkowania, kiedy nauczyciele i uczniowie podejmują w związku z nim określone czynności¹⁰. Warto w tym miejscu podkreślić, iż w stosunku do problematyki zmian w umyśle dziecka korzystającego z podręcznika czynności podejmowane w związku z nim stanowią zmienną niezależną¹¹ i są jednym z warunków spełniania funkcji. Ponieważ zasadniczym celem niniejszej pracy jest pełny opis rzeczywistego funkcjonowania podręcznika, utożsamienie czynności podejmowanych w związku z tym środkiem dydaktycznym jedynie z warunkami byłoby znacznym uproszczeniem. Nie wszystkie takie czynności muszą przecież prowadzić do zmian w umyśle korzystającej z podręcznika osoby. Tak więc kwestia czynności podejmowanych przez nauczycieli i uczniów w związku z podręcznikiem jest integralną częścią problematyki dotyczącej funkcji faktycznie spełnianych przez omawiany środek dydaktyczny.

Funkcje rzeczywiście spełniane utożsamilem z czynnościami podejmowanymi przez nauczyciela i ucznia w związku z podręcznikiem, ze zmianami w wiedzy oraz wyborach dokonywanych przez uczniów po pracy z podręcznikiem.

- Jakie są rzeczywiste funkcje podręcznika wykorzystywanego w kształceniu uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym?

⁷ Por. J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena podręczników szkolnych*. Poznań–Radom 1996, s. 46 i 75.

⁸ Por. W. K o j s: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, s. 45.

⁹ W kontekście środków dydaktycznych pisze o tym szerzej m.in. W. S t r y k o w s k i: *Problematyka badawcza technologii kształcenia*. „Neodidagmata” 1997, T. 23, s. 39.

¹⁰ Por. W. K o j s: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, s. 46.

¹¹ Użytkowanie środka dydaktycznego wiąże się z podejmowaniem określonych czynności, które są współwyznacznikiem mniej lub bardziej skutecznego wykorzystania tegoż środka, a o efektywności zastosowanego środka dydaktycznego można wnioskować na podstawie zmian, jakie nastąpiły u uczniów pod wpływem jego oddziaływań. Zob. W. S t r y k o w s k i: *Problematyka badawcza...*, s. 37.

Uzyskanie informacji o założonych i rzeczywiście spełnianych przez podręcznik funkcjach zachęca do ich porównania. Postawiłem zatem kolejne pytanie badawcze.

- Jakie są różnice i podobieństwa pomiędzy zakładanymi a rzeczywiście spełnianymi przez podręcznik funkcjami w procesie kształcenia uczniów lekko upośledzonych umysłowo?

Następnie podjąłem próbę sprecyzowania warunków spełniania funkcji rzeczywistych.

- Co warunkuje funkcje rzeczywiste podręcznika wykorzystywanego w kształceniu uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym?

Istotnym problemem badawczym ze względu na sformułowany cel praktyczny jest pytanie o zmiany, jakich należy dokonać w strukturze podręcznika oraz sposobach wykorzystywania go w celu usprawnienia procesu kształcenia i rewalidacji. Problem ten został ujęty w kolejnym pytaniu.

- Jakie zmiany w strukturze podręcznika i sposobach wykorzystywania go można zaprojektować w celu zmniejszenia rozbieżności funkcji założonych i rzeczywistych?

Badając założone funkcje podręcznika, wykorzystałem metodę analizy dokumentów, do których zaliczyłem poradniki metodyczne oraz programy nauczania dla szkoły specjalnej. Na podstawie analizy ich treści wyodrębniłem informacje dotyczące postulowanych zadań stawianych podręcznikom oraz sugerowane czynności podejmowane przez nauczycieli i uczniów w związku z tym środkiem dydaktycznym. Posłużyły one za wskaźniki konkretnych funkcji podręcznika.

Analiza treści również została wykorzystana do badania struktury podręczników. Opracowałem kategorie analityczne, które stały się podstawą klasyfikacji badanych komponentów podręcznika. W ten sposób można było powiązać zmienne z konfiguracjami znaków semantycznych, stanowiących wskaźniki tych zmiennych¹².

W badaniu rzeczywistych funkcji podręczników oraz warunków ich spełniania posłużyłem się metodą obserwacji, która pozwoliła określić czynności podejmowane przez nauczycieli i uczniów w związku z podręcznikami, testami na rozumienie i recepcję treści podręcznika, a także metodą projekcyjną, służącą między innymi do określenia zmian w preferowanych wartościach, jakie zachodzą u uczniów po pracy z podręcznikiem. Ponadto, w celu potwierdzenia uzyskanych danych, przeprowadziłem ankietę.

Przedmiotem badań były wybrane podręczniki używane w kształceniu uczniów lekko upośledzonych umysłowo w klasach VI–VIII szkoły podstawowej. Wybór klas wyższych nie był przypadkowy. Rola i zadania podręcznika szkolnego w kształceniu młodszych uczniów z obniżoną sprawnością umysłową nie są tak znaczące (co wykazałem w części teoretycznej niniejszej pracy), nato-

¹² Dokładniej na ten temat piszą: R. M a y n t z, K. H o l m, P. H ü b n e r: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa 1985, s. 199.

miast rosną wraz z wiekiem uczniów. Duże znaczenie ma między innymi rozwój procesów poznawczych dzieci, pozwalający na coraz bardziej samodzielne i efektywne korzystanie z książki szkolnej. Badania ograniczyłem do analizy podręczników z zakresu historii, języka polskiego, geografii i przyrody¹³.

Podręczniki wyznaczyły dobór poradników metodycznych zakwalifikowanych do badania, zawierających informacje o założonych funkcjach podręcznika. Uwzględniłem poradniki metodyczne do nauczania języka polskiego, historii, geografii i przyrody w wyższych klasach szkoły podstawowej specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim¹⁴.

Innym źródłem informacji na temat antycypowanych funkcji podręcznika były *Programy szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*¹⁵. Analizę ich treści ograniczyłem do rozdziałów poświęconych realizacji programu wybranych przedmiotów w klasach wyższych.

Testy oraz wytwory uczniów poddane analizie zakwalifikowałem do dwóch grup. Pierwszą stanowiły materiały powstałe w związku z zaprojektowanym sposobem użycia podręcznika, drugą – wszelkie wytwory powstałe po pracy z podręcznikiem na lekcji. Ogółem w badaniu przejrzałem ponad 900 prac uczniowskich.

Samodzielnymi autorami wszystkich prac byli uczniowie specjalnych szkół podstawowych dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo, uczęszczający do klas: VI, VII i VIII (ogółem 18 klas, odpowiednio po 6 klas z każdego przedziału). W badaniach uczestniczyło 160 uczniów¹⁶.

¹³ Zestaw podręczników poddanych analizie: L. Frydrychowska, A. Czechowicz: *Język polski dla klasy 6*. Warszawa 1994; A. Rakowska: *Język polski dla klasy 7*. Warszawa 1994; J. Wójcik, M. Wójcik: *Język polski dla klasy 8*. Warszawa 1991; J. Krosny: *Historia dla klasy 6*. Warszawa 1995; J. Krosny: *Historia dla klasy 7*. Warszawa 1995; J. Krosny: *Historia dla klasy 8*. Warszawa 1997; T. Małkowska: *Przyroda 6*. Warszawa 1996; T. Małkowska: *Przyroda 7*. Warszawa 1994; M. Wiechowska: *Biologia i zajęcia z fizyki*. Warszawa 1994; W. Kaise: *Geografia dla klasy 6*. Warszawa 1992; W. Kaise: *Geografia dla klasy 7*. Warszawa 1994; M. Hoffa, H. Talarczyk: *Geografia dla klasy 8*. Warszawa 1994.

¹⁴ Z braku nowych opracowań poddane analizie poradniki metodyczne są ciągle aktualne. L. Frydrychowska: *Nauczanie języka polskiego w klasach 5–8 szkoły podstawowej specjalnej. Poradnik metodyczny*. Wyd. 1. Warszawa 1977; W. Chłapowski, E. Smirnow: *Nauczanie historii w szkole podstawowej specjalnej*. Wyd. 1. Warszawa 1977; M. Hoffa, H. Talarczyk: *Nauczanie geografii w klasie 5–6 szkoły podstawowej specjalnej. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1977; M. Hoffa, H. Talarczyk: *Nauczanie geografii w klasie 7–8 szkoły podstawowej specjalnej. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1979; T. Małkowska: *Nauczanie przyrody w szkole podstawowej specjalnej. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1979.

¹⁵ *Programy szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1985. Warto podkreślić, iż mimo wprowadzonej reformy są one ciągle aktualne. Zob. *Wykaz obowiązujących programów nauczania w szkołach specjalnych*. http://www.men.waw.pl/aktual/programy/progr_.htm (wrzesień 2000).

¹⁶ Badane dzieci wywodzą się z trzech kręgów środowiskowych: wioska i małe miasto (do 25 tys. mieszkańców), średnie miasto (ok. 60 tys. mieszkańców) oraz duże miasto (ok. 200 tys.

Inną grupą materiałów poddanych analizie były protokoły obserwacji 317 lekcji prowadzonych w szkołach specjalnych, uporządkowane na podstawie przedziałów (klasy: VI, VII, VIII) oraz przedmiotu nauczania (język polski, historia, geografia, przyroda). Prócz tego badaniem ankietowym objąłem 87 nauczycieli szkół specjalnych¹⁷. Badania przeprowadziłem w latach 1997–2000.

mieszkańców). W okresie prowadzenia badań była to grupa stanowiąca szacunkowo 60% wszystkich uczniów klas VI–VIII z lekkim upośledzeniem umysłowym, uczęszczających do szkół specjalnych w byłym województwie bielskim (na podstawie danych uzyskanych w ówczesnym Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Bielsku-Białej).

¹⁷ Liczba ta stanowiła 80% nauczycieli spełniających założone kryteria, pracujących w byłym województwie bielskim (na podstawie danych uzyskanych w ówczesnym Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Bielsku-Białej).

5.

Struktura i funkcje podręczników — wyniki badań własnych

- *Funkcje założone podręczników*
- *Struktura badanych podręczników*
- *Struktura badanych podręczników — próba syntezy*
- *Rzeczywiste funkcje podręczników*
- *Założone a rzeczywiste funkcje podręcznika*
- *Uwarunkowania funkcji podręcznika*
- *Uogólnienia i wnioski wynikające z badań*

Porządek przyjęty w tym rozdziale może budzić pewne kontrowersje. Wydaje się, że punktem wyjścia w badaniu rzeczywistych funkcji podręcznika jest określenie ich uwarunkowań, czyli czynników współdecydujących o zakresie i typach funkcji faktycznie spełnianych przez podręcznik. W praktyce doprowadziłoby to jednak do logicznej niekonsekwencji — mianowicie badania uwarunkowań funkcji, które nie zostały jeszcze ustalone. Toteż w procedurze badawczej pytanie o uwarunkowania funkcji jest postawione dopiero po ich scharakteryzowaniu.

Poszczególne zagadnienia omówię w porządku zgodnym z kolejnością pytań badawczych. Na wstępie przedstawię wyniki badania założonych funkcji podręczników, następnie struktury, funkcji rzeczywistych, a dalej rezultaty analizy porównawczej funkcji postulowanych z faktycznie spełnianymi w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Na końcu przedstawię wyniki badań nad uwarunkowaniami funkcji faktycznie spełnianych w praktyce edukacyjnej. Zaprezentowane informacje posłużą za podstawę projektowania zmian w strukturze podręczników oraz sposobach ich wykorzystywania.

Funkcje założone podręczników

Funkcje założone w ujęciu autorów programów

Odpowiedź na postawione w poprzednim rozdziale pytanie o założone funkcje podręcznika formułowane przez autorów programów¹ jest – w świetle informacji uzyskanych z analizy ich treści – bardzo trudna. Wzmianki na temat postulowanych zadań podręczników, postulowanej częstości oraz sposobów ich wykorzystywania, zawarte w programach szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, są incydentalne.

Na podstawie analizy treści wybranych do badań części programów można by powiedzieć, iż podręcznik należy do środków mało przydatnych w kształceniu uczniów lekko upośledzonych umysłowo.

Jednakże w przypadku nauczania przyrody praca z książką² została zaliczona przez autorów programów do metod bardzo istotnych. Stwierdzenie to jednak nie znalazło swojego odbicia w dalszej części opracowania, ponieważ podręcznik został pominięty podczas wymieniania najbardziej przydatnych środków dydaktycznych. W przypadku nauczania historii omawiany środek dydaktyczny (zarówno tekst, jak i pytania) uznano za przydatny do zadawania pracy domowej. Podobny sposób wykorzystania podręcznika proponuje się w programie nauczania geografii. Z kolei na lekcjach języka polskiego treści zawarte w podręczniku powinny ułatwiać korelację z treściami kształcenia innych przedmiotów.

Zaprezentowane informacje nie stwarzają podstawy do wysnuwania ogólniejszych wniosków na temat założonych funkcji badanego środka dydaktycznego, aczkolwiek pozwalają na stwierdzenie, że jego rola w nauczaniu języka polskiego, historii, geografii i przyrody ogranicza się do funkcji uzupełniających. Chcę podkreślić, iż w programach nie ma wzmianki o wykorzystywaniu podręcznika jako źródła informacji. Powtarza się natomiast stwierdzenie, że może on być przydatny w zadawaniu pracy domowej, a więc jako środek wspomagający utrwalanie treści. W przypadku programu języka polskiego na uwagę zasługuje zaakcentowanie jego funkcji integrującej treści kształcenia różnych przedmiotów.

¹ *Programy szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1985. Ze względu na zakres badań analizie poddałem fragmenty dotyczące realizacji programu z języka polskiego, historii, geografii i przyrody w klasach wyższych.

² Dalej autorzy uściślają, że mówiąc o pracy z książką, mają na myśli podręcznik. Zob. *Programy...*, s. 204.

Funkcje założone w ujęciu autorów poradników metodycznych

Analiza treści poradników³ przyniosła zdecydowanie więcej informacji dotyczących użytkowania podręcznika. W każdym poradniku znajduje się rozdział bądź podrozdział dotyczący wykorzystywania omawianego środka.

Ponieważ szczegółowe informacje na temat postulowanych zadań stawianych podręcznikom, czynności podejmowanych w związku z nimi przez nauczycieli i uczniów oraz sugerowanej częstości użytkowania poszczególnych komponentów są zawarte w analizowanych poradnikach, w tym miejscu ograniczę się do zaprezentowania wniosków sformułowanych na ich podstawie. Posłużą one w dalszej części opracowania jako wyznacznik antycypowanych założeń funkcjonowania podręcznika w kształceniu dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Zdaniem autorów poradników metodycznych podręcznik nie powinien być zbyt często stosowanym środkiem dydaktycznym w kształceniu uczniów niepełnosprawnych umysłowo⁴. Potwierdza to również przedstawiona wcześniej analiza treści programów nauczania.

Omawiany środek nie powinien być wykorzystywany jako samodzielne źródło informacji⁵. Założenie to pozostaje w zgodzie z przedstawionymi już zależnościami wynikającymi ze specyficznych potrzeb uczniów szkoły specjalnej. Podręcznik emituje zbyt jednorodne bodźce, zatem ustępuje pola innym środkom dającym lepsze możliwości upogławiania treści kształcenia⁶, tym bardziej że pogładowość w nauczaniu specjalnym ma rangę niezwykle istotnej zasady kształcenia⁷.

Dopuszcza się natomiast korzystanie z podręcznika jako źródła informacji uzupełniającej (dodatkowej) w sytuacji, kiedy adresat ma już podstawową wiedzę na określony temat. Pragnę jednak zaznaczyć, że nie chodzi o komunikaty prezentujące informację w pełni redundantną (czyli zbyteczną, zawierającą wię-

³ Spis analizowanych poradników podałem w poprzednim rozdziale.

⁴ Warto podkreślić, że podobne stanowisko (dotyczące metody pracy z podręcznikiem w kształceniu specjalnym) prezentuje w opracowaniu na gruncie dydaktyki ogólnej W. O k o ņ i: *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1970, s. 207.

⁵ Wprawdzie w niektórych poradnikach mówi się o funkcji informacyjnej podręcznika, ale w części precyzującej jego zadania oraz czynności podejmowane w związku z nim jest ona pomijana.

⁶ Zgodnie z założeniem, że nauczyciel musi stwarzać sytuacje dydaktyczne sprzyjające odbieraniu informacji poprzez wszystkie dobrze funkcjonujące zmysły. Nie można więc ograniczać się do poznania za pomocą zmysłu wzroku czy słuchu. Zob. H. B o r z y s z k o w s k a: *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk 1983, s. 33.

⁷ J. Ł a s z c z y k: *Rola komputera w edukacji specjalnej*. W: *Komputer w kształceniu specjalnym*. Wybrane zagadnienia. Red. J. Ł a s z c z y k. Warszawa 1998, s. 11.

cej wiadomości niż to konieczne do przekazania treści), lecz o wiedzę rozszerzającą czy objaśniającą.

Nie można wyprowadzić jednoznacznych wniosków dotyczących roli podręcznika w zachęcaniu do samodzielnego pogłębiania wiedzy – indywidualnego i „niewymuszonego” korzystania z innych źródeł informacji, prowadzenia badań, doświadczeń, eksperymentów. W zasadzie funkcja badawcza została zaakcentowana jedynie w odniesieniu do podręczników z historii i przyrody (w przypadku tych ostatnich ma ona na celu zmobilizowanie nauczyciela do wykonywania doświadczeń na lekcjach).

Pozyskiwanie informacji z innych źródeł można rozpatrywać w aspekcie trzech funkcji: praktycznej, integrującej i koordynującej. To ujęcie jest niestety wyraźnie docenione jedynie w niektórych poradnikach metodycznych. Warto w tym miejscu podkreślić, że obecnie wszystkie najważniejsze źródła informacji znajdują się poza murami placówek oświatowych, a szkoła ma ciągle zbyt małe możliwości konkurowania z nimi⁸. Toteż rola podręcznika w ukazywaniu i odsyłaniu do pozaszkolnych źródeł wiedzy oraz kształtowaniu umiejętności posługiwania się nimi wydaje się niedostatecznie zaakcentowana.

Do ważnych funkcji podręcznika należy integrowanie treści kształcenia różnych przedmiotów (szczególnie w przypadku podręczników z języka polskiego) oraz koordynowanie wiadomości uzyskiwanych za pomocą innych środków. Wynika to zapewne po części z deprecjonowania roli opisywanego środka w samodzielnym dostarczaniu wiedzy. Nie sposób pominąć także innej zależności – tej mianowicie, że struktura podręcznika odzwierciedla program nauczania, zatem często jest wyznacznikiem treści realizowanych na lekcjach⁹, a więc „bezpiecznym” punktem odniesienia w ich doborze. Tym niemniej trzeba pamiętać, iż podręcznik winien być stosowany równocześnie z innymi środkami dydaktycznymi, szczególnie tymi, które przekazują komunikaty w zróżnicowanej formie.

Istotną funkcją podręcznika jest dostarczanie zadań i materiałów do ćwiczeń. Ten pogląd podzielają wszyscy cytowani wcześniej autorzy. Podręcznik jako środek wspomagający uczenie się powinien być pomocny w systematyzowaniu (porządkowaniu) i utrwalaniu wiadomości oraz kształtowaniu różnych sprawności. Podkreśla się także jego doniosłą rolę w realizowaniu zasady łączenia teorii z praktyką. Powinien zatem zawierać zbiór zadań kształtujących umiejętność wykorzystania wiedzy teoretycznej w codziennym życiu. Funkcja transformacyjna podręcznika dotyczy także zawartości treściowej tekstów (co zaakcentowano szczególnie w przypadku książek do przyrody), które powinny ukazywać praktyczne konsekwencje poznawania rzeczywistości.

⁸ Por. T. L e w o w i c k i: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1994, s. 31; K. D e n e k: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998, s. 64.

⁹ Jak zauważa W. O k o Ń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, s. 88.

Rolę zadań dydaktycznych zawartych w podręczniku należy odnieść także do funkcji kontrolno-oceniającej. W tej kwestii można zauważyć jednak pewien dualizm podejść. Jak wiadomo, samodzielne rozwiązywanie zadań przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo wymaga ciągłej kontroli i nieustannego aktywizowania, często także pomocy ze strony nauczyciela¹⁰. Podkreśla się zatem potrzebę stałego diagnozowania recepcji treści¹¹, uwypuklając tym samym znaczenie funkcji kontrolno-oceniającej, ale faktyczna realizacja tej funkcji jest bardzo trudna ze względów organizacyjnych. Wynika to z faktu, że polecenie wykonania zadania – zgodnie z wyżej wymienioną funkcją – wymaga pracy indywidualnej każdego dziecka, a samodzielna praca uczniów lekko upośledzonych umysłowo wymusza nieustanny nadzór¹² (często także ingerencję) pedagoga. W praktyce trudno jest jednemu nauczycielowi kontrolować, motywować i wspomagać równocześnie wszystkich uczniów pracujących indywidualnie.

Nie do przecenienia jest rola podręcznika w zadawaniu pracy domowej. Wyznaczając zadanie domowe, nauczyciel – oprócz wskazania pytań i poleceń – powinien również odesłać uczniów do innych komponentów podręcznika.

Na podstawie zanalizowanego materiału można stwierdzić, iż jedynie podręczniki do języka polskiego mogłyby być znacząco użyteczne w realizowaniu przesłanek wychowawczych. Wydaje się to zaskakujące w aspekcie często podkreślanej w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej dominacji wychowania nad nauczaniem. Być może realizowanie funkcji wychowawczej w procesie kształcenia specjalnego jest tak oczywiste, że zostało pominięte w omawianiu zagadnień związanych z dydaktycznymi uwarunkowaniami wykorzystania podręcznika. Należy jednak odnotować, że większość autorów poradników nie wspomina o korzystaniu z omawianego środka w aspekcie celów wychowawczych.

Warto podkreślić, że mimo powszechnego braku uznania dla potencjału struktury zewnętrznej książki (warunkującego pogładowość prezentowanych treści), odgrywa ona ważną rolę, polegającą na egzemplifikacji poszczególnych haseł programowych, a więc rozbudowaniu i wzbogaceniu treści. Duże znaczenie ma tu wszelkiego rodzaju materiał ilustracyjny, któremu autorzy przypisują wiele funkcji. Najważniejsza jest odpowiednia kontaminacja ilustracji z tekstem i zadaniami.

Podręcznik powinien służyć także rozwojowi języka dziecka – wzbogacać jego słownictwo, kształtować umiejętności poprawnego wysławiania się i czytania.

¹⁰ Por. H. B o r z y s z k o w s k a: *Charakterystyka dziecka upośledzonego w stopniu lekkim. W: Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. B o r z y s z k o w s k a. Warszawa 1983, s. 13–15.

¹¹ Co wiąże się również ze zwiększaniem aktywności uczniów i podwyższaniem ich motywacji do uczenia. Zob. J. S t o c h m i a ł e k: *Pomiar wyników kształcenia w oświacie specjalnej. W: Wyniki kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo*. Red. J. P a ń c z y k. Warszawa 1987, s. 12.

¹² Por. J. W y c z e s a n y: *Oligofrenopedagogika*. Kraków 1998, s. 35.

W przypadku zaburzeń tych umiejętności – podręcznik odgrywa również istotną rolę w rewalidacji, będącej immanentną częścią procesu kształcenia specjalnego. Nie ulega wątpliwości, że działań rewalidacyjnych należy doszukiwać się również w wielu innych czynnościach opisanych wcześniej.

Pewnym zaskoczeniem jest konsekwentne pomijanie w poradnikach metodycznych funkcji motywacyjnej podręcznika, istotnej w przypadku edukacji dzieci niepełnosprawnych umysłowo¹³. Powodów tej deprecjacji można szukać paradoksalnie (podobnie jak w przypadku funkcji wychowawczej) w doniosłości działań motywacyjnych, co być może prowadzi do „planowego” pomijania tej funkcji. Innym powodem niedoceniań podręcznika jako środka wspomagającego motywowanie może być niedostrzeganie możliwości tkwiących w jego wszechstronnym wykorzystaniu.

Użytkowanie podręcznika jako środka przydatnego w samokształceniu jest odzwierciedleniem wielu innych zadań sprecyzowanych wcześniej, toteż funkcję samokształceniową często akcentuje się w ogólnych założeniach, zwykle na wstępie opisu zadań stawianych podręcznikowi.

Rozpatrując natomiast założoną użyteczność podręcznika w aspekcie wykorzystania jego poszczególnych komponentów, należy odnotować antycypowanie ogromnego znaczenia ilustracji oraz zadań dydaktycznych. Przydatność właśnie tych komponentów wynika z opisanych wcześniej sposobów użytkowania podręcznika, prócz tego pozostaje w istotnym związku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów lekko upośledzonych umysłowo.

Postulowane zadania oraz projektowane sposoby wykorzystania podręcznika stanowią wyznacznik jego struktury. Tym samym powinny znaleźć swoje odbicie w doborze treści kształcenia oraz sposobach ich eksponowania.

Struktura badanych podręczników

Zaprezentowane dalej wyniki są częścią analizy treści dwunastu podręczników¹⁴ przeznaczonych dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym¹⁵. Ze względu na ograniczone ramy tej monografii skoncentruję się jedynie na wybranych aspektach struktury badanych podręczników. Stanowią one jednak

¹³ Por. J. Wyceśny: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym*. W: *Kształcenie specjalne w Polsce*. Red. A. Hulek. Warszawa 1990, s. 203.

¹⁴ Spis analizowanych podręczników podałem w poprzednim rozdziale.

¹⁵ Szczegółowe wyniki, ich opis oraz interpretację przedstawiłem w przygotowanej pod kierunkiem W. Kojas dysertacji doktorskiej pt. *Funkcje podręcznika w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Katowice, UŚ 2001.

podstawę głębszej refleksji nad strukturą podręczników dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Struktura zewnętrzna

Ekspozowanie treści

Podręczniki zawierają wiele informacji o różnym znaczeniu. Autor formułując komunikat, powinien zatem nadać mu określoną rangę. Brak takiego rozróżnienia prowadzi do jednakowego odbioru wszystkich treści, ponieważ uczniowie zwykle równoważnie traktują informacje prezentowane w jednakowy sposób¹⁶, a dzieci lekko upośledzone umysłowo mają dodatkowo spore trudności z sublimowaniem spostrzeżeń. Podręczniki kierowane do tej grupy uczniów powinny więc charakteryzować się szczególnym bogactwem sposobów akcentowania wybranych treści.

Można wyróżnić co najmniej trzy rodzaje komunikatów: szczególnie ważne, przeciętne i mniej ważne (rozszerzające). Analizowane podręczniki nie zawierają treści drukowanych mniejszą czcionką, które powinny odznaczać komunikaty mniej istotne¹⁷. Można by zatem sądzić, iż badane podręczniki nie zawierają treści rozszerzających – kierowanych do uczniów ambitniejszych. Natomiast we wszystkich podręcznikach znajdują się komunikaty odróżniające się od pozostałych, którym autorzy nadają pierwszorzędne znaczenie. Najczęściej są zapisane tłustym drukiem, kursywą lub umieszczone w ramce, niekiedy (niestety niezwykle rzadko) wyróżnione kolorowym drukiem (na przykład podręczniki z przyrody dla klasy VI). Takie informacje odgrywają ważną rolę systematyzującą. Warto w tym miejscu przypomnieć, że uczniowie niepełnosprawni umysłowo mają duże trudności z porządkowaniem materiału na etapie odbioru informacji. Zwykle próbują robić to dopiero w momencie odtwarzania, co jest znacznie mniej efektywne. Dlatego nie sposób przecenić znaczenia tego rodzaju wyróżnień. Ponadto w każdej klasie znajdują się uczniowie z większymi deficytami rozwojowymi i takie komunikaty mogą stanowić dla nich podstawę treści do opanowania.

Podręczniki kierowane są zwykle do ucznia „uśrednionego”, czyli przeciętnego. Wszelkie różnicowanie formy konstrukcyjnej treści usprawnia pracę na różnych poziomach. Uczniowie zdolniejsi i ambitniejsi mogą korzystać z bloków rozszerzających (pisanych mniejszą czcionką), przeciętni – z tekstu podstawowego, a dzieci z większymi deficytami mogą ograniczyć się do przyswajania minimum materiału wyróżnionego w dowolny sposób.

¹⁶ Por. W. O k o Ń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 260.

¹⁷ Tamże, s. 305.

W analizowanych podręcznikach zaakcentowane komunikaty dotyczą głównie treści poznawczych, które uczeń ma zapamiętać (nazwy geograficzne, reguły gramatyczne, nazwiska itp.), natomiast uwypuklanie ważnych kwestii wychowawczych czy motywujących schodzi na drugi plan. Akcentowanie treści służy zatem funkcji kognitywnej, co wydaje się dyskusyjne w aspekcie specjalnych potrzeb uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym, ponieważ ułatwia eksponowanie wyłącznie funkcji informacyjnej podręcznika, a nie sprzyja realizacji funkcji wychowawczej, motywacyjnej czy praktycznej.

Kolorystyka podręczników

Niewątpliwie do walorów badanych podręczników należy ich solidna konstrukcja (zszycie, twarda okładka) oraz dobry papier, na którym zostały wydrukowane, natomiast kolorystyka części z nich pozostawia wiele do życzenia. Tymczasem kolorowe ilustracje w podręczniku mają duże znaczenie dla rozwoju dziecka o obniżonej sprawności umysłowej, ponieważ stanowią bodziec wyzwalający pozytywne emocje – pobudzające do bardziej złożonych procesów myślenia¹⁸. Ponadto podręcznik kolorowy z pewnością uatrakcyjnią prezentowane w nim treści, a więc wpływa na motywację do uczenia się. Kolory sprzyjają także realizacji, akcentowanego wcześniej, postulatu maksymalnie realnego ukazowania rzeczywistości.

Pod względem kolorystyki najlepiej prezentują się podręczniki do przyrody, które mają sporo barwnych ilustracji. W grupie podręczników do historii jedynie książka dla ósmoklasistów zawiera czarno-białe ilustracje (są one reprodukcjami zdjęć wykonanych przed laty techniką czarno-białą). Podręczniki do języka polskiego mają niezwykle mało kolorowych ilustracji (na przykład w książce dla klasy VII jest tylko wkładka na końcu), natomiast w książkach do nauczania geografii zamieszczono jedynie ilustracje czarno-białe, co wydaje się szczególnie niepokojące z uwagi na rodzaj tematyki realizowanej na tym przedmiocie. Oczywiście stopień urozmaicenia podręczników kolorystyką zależy raczej od możliwości finansowych wydawców, a nie od konceptu autora, toteż ten postulat po części pozostaje poza bezpośrednią sferą wpływu teorii pedagogicznej.

Kompozycja treści

Kompozycja podręczników wydaje się dość interesująca. Bogaty materiał kierujący recepcją treści zawierają wszystkie analizowane książki. Zadania dydaktyczne są umieszczone przed tekstem i wówczas służą najczęściej powtórzeniu

¹⁸ Szerzej na ten temat pisze O. K r e j ć r o v a: *Procesni stranka esteticke vychovy mentalne retardovane mladeže*. V: „Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Paedagogica”. Specjalni Pedagogika, 8. Olomouc 1998, s. 23–27.

i wprowadzeniu w tematykę. Niekiedy znajdują się także wewnątrz tekstów i stanowią ich immanentną część (podręczniki z geografii i przyrody), a także pod ilustracjami (podręczniki z geografii) i pod tekstami.

Niektóre podręczniki zawierają bloki powtórzeniowe (historia, geografia dla klas VI i VIII, przyroda dla klasy VIII¹⁹), niezwykle ważne ze względu na potrzebę wielokrotnego powtarzania treści. Na uwagę zasługuje struktura tych komponentów. Prócz pytań i poleceń zamieszczono rebusy, krzyżówki, teksty z lukami, zagadki. Z kolei w podręcznikach do języka polskiego brak takich elementów jest zrekompensowany bogatym materiałem służącym utrwalaniu i ćwiczeniu, umieszczanym konsekwentnie pomiędzy tekstami i wierszami. W wielu książkach znajdują się wyjaśnienia trudniejszych terminów (pod tekstem bądź na końcu książki), przydatne ze względu na stosunkowo skromne słownictwo uczniów lekko upośledzonych umysłowo. Niestety, komponent ten nie występuje w podręcznikach do przyrody.

Wszystkie książki zawierają wyraźną paginę, szczegółowy spis treści oraz stopkę redakcyjną. Tylko podręczniki do geografii dla klas VII i VIII zawierają wstępy – krótkie notki kierowane do nauczycieli, zalecające między innymi korzystanie z innych środków dydaktycznych, oraz sugestie dotyczące sposobu użytkowania podręcznika. Tylko jeden podręcznik – do historii dla klasy VI – rozpoczyna się tekstem spełniającym funkcję wstępu adresowanego do uczniów. Ten komponent ma istotne znaczenie w motywowaniu dzieci do nauki, a także służy urzeczywistnianiu idei podmiotowego traktowania ucznia.

Forma przekazu treści w obrębie jednostek tematycznych

Przedstawione w pierwszej części potrzeby edukacyjne dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym narzucają wymóg egemplifikacji treści werbalnych – graficznymi. Uzyskane wyniki badań (por. tabela 1) nie są więc zaskoczeniem. Większość jednostek tematycznych zawiera treści w formie graficznej. Liczba jednostek tematycznych nie zawierających formy graficznej zwiększa się w klasach wyższych, co zrozumiałe, gdyż dziecko starsze: (1) częściej i coraz lepiej posługuje się słowem pisanym, które jest pewną formą abstrahowania, (2) opanowało lepiej umiejętność czytania, i wreszcie – (3) treści realizowane na zajęciach w klasach wyższych w nikłym zakresie nawiązują do bezpośredniego środowiska dziecka, są więc bardziej abstrakcyjne, w związku z tym opis językowy sprzyja ich prezentowaniu.

¹⁹ Podręcznik dla klasy VIII ma tytuł: *Biologia i zajęcia z fizyki*. Ze względu na jasność wводу w opracowaniu utożsamiam go z podręcznikiem przyrody.

T a b e l a 1

Forma przekazu treści w jednostkach tematycznych*

Przedmiot i klasa		Jednostki tematyczne		
		nie zawierające ilustracji (%)	nie zawierające tekstu (%)	pozostałe – zawierające tekst i ilustracje (%)
Język polski	VI (100% = 158)	21,5	3,2	84,3
	VII (100% = 155)	43,2	29,7	27,1
	VIII (100% = 75)	62,7	16,0	21,3
	średnio (100% = 388)	38,1	16,2	45,7
Historia	VI (100% = 82)	17,1	11,0	71,9
	VII (100% = 78)	28,2	12,8	59,0
	VIII (100% = 90)	26,7	17,8	55,5
	średnio (100% = 250)	24,0	14,0	62,0
Geografia	VI (100% = 46)	2,2	0,0	97,8
	VII (100% = 33)	0,0	0,0	100,0
	VIII (100% = 59)	11,9	18,6	69,5
	średnio (100% = 138)	5,8	7,8	86,4
Przyroda	VI (100% = 71)	2,8	1,4	95,8
	VII (100% = 68)	14,7	0,0	85,3
	VIII (100% = 71)	19,7	19,7	60,6
	średnio (100% = 210)	12,4	7,1	80,5
Razem klasy	VI (100% = 357)	14,3	4,2	81,5
	VII (100% = 334)	29,6	16,8	53,8
	VIII (100% = 295)	31,2	18,0	50,8
	średnio (100% = 986)	24,5	12,6	62,9

* W przypadku podręczników do historii, geografii i przyrody za jednostkę tematyczną przyjąłem wyodrębniony w spisie treści podrozdział. Ponieważ podręczniki języka polskiego charakteryzują się odmienną konstrukcją (nie zawierają podrozdziałów), za jednostkę tematyczną przyjąłem tekst wraz z obudową metodyczną. Badając jednostkę tematyczną, uwzględniłem wszystkie występujące w jej obrębie komponenty (tekst, zadania dydaktyczne, ilustracje, formę pośrednią, wyjaśnienia itp.). W badaniu uwzględniłem także jednostki tematyczne utrwalające, tzn. podrozdziały powtórzeniowe.

Jednostek tematycznych nie zawierających ilustracji jest dużo więcej w podręcznikach z języka polskiego i z historii. Książki do nauki przyrody i geografii zawierają znacznie mniej takich podrozdziałów. Wynika to z większej potrzeby upogładowiania treści z tych przedmiotów. Materiał zawarty w podręcznikach

do historii i języka polskiego dotyczy głównie relacji między ludźmi, natomiast treści nauczania przyrody i geografii nawiązują do całej otaczającej człowieka rzeczywistości.

Uzyskane dane pozwalają „uchwycić” stosunek autora podręcznika do antycypowanych funkcji, jakie ma spełniać ten środek kształcenia. Otóż jednostki tematyczne nie zawierające tekstów służą głównie ćwiczeniu, utrwalaniu, porządkowaniu i integrowaniu zdobytych wcześniej wiadomości czy umiejętności. Akcentują więc działania niezwykle ważne w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo. Tym samym obalają założenie, że tekst to podstawowy komponent podręcznika²⁰. Oczywiście obecność tekstu nie oznacza deprecjonowania wspomnianych działań. Zwykle stanowi on centralny komponent jednostki tematycznej, dostarczający wiadomości w formie podającej. Służy zatem funkcji informacyjnej, która przez autorów analizowanych poradników została sprowadzona do rzędu mniej ważnych. Brak tekstu w jednostce tematycznej sprzyja natomiast pozyskiwaniu informacji z innych źródeł, o czym będzie mowa w dalszej części.

Trudno uchwycić jednoznaczny związek między wzrostem liczby jednostek tematycznych nie zawierających tekstów a stopniem klasy, ogólnie jednak można stwierdzić, że w podręcznikach do klas wyższych jest więcej jednostek tematycznych nie zawierających tekstów. Wyraźny związek istnieje natomiast pomiędzy częstością występowania jednostek tematycznych nie zawierających tekstu a przedmiotem nauczania. Zdecydowanie najwięcej takich jednostek jest w podręcznikach języka polskiego oraz historii. Za szczególnie interesujący pod tym względem trzeba uznać podręcznik do nauczania języka polskiego w klasie VII.

Długość tekstów podręcznikowych

Za wskaźnik długości tekstów podręcznikowych przyjąłem liczbę jednostek językowych (wyrazów) mających znaczenie²¹, ponieważ pozwala to odnieść badaną długość do pojemności informacyjnej. Założenie to wydaje się zasadne w świetle przyjętej definicji, że informacja jest tym, co „umożliwia nam wybór z zestawu alternatyw lub zawęża rozmiary niepewności”²². Niewątpliwie każda jednostka językowa mająca znaczenie jest w tym ujęciu swego rodzaju informacją. Takie założenie jest pewnym uproszczeniem, ponieważ nie uwzględnia

²⁰ Zob. np. D. Z u j e w: *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986, s. 90.

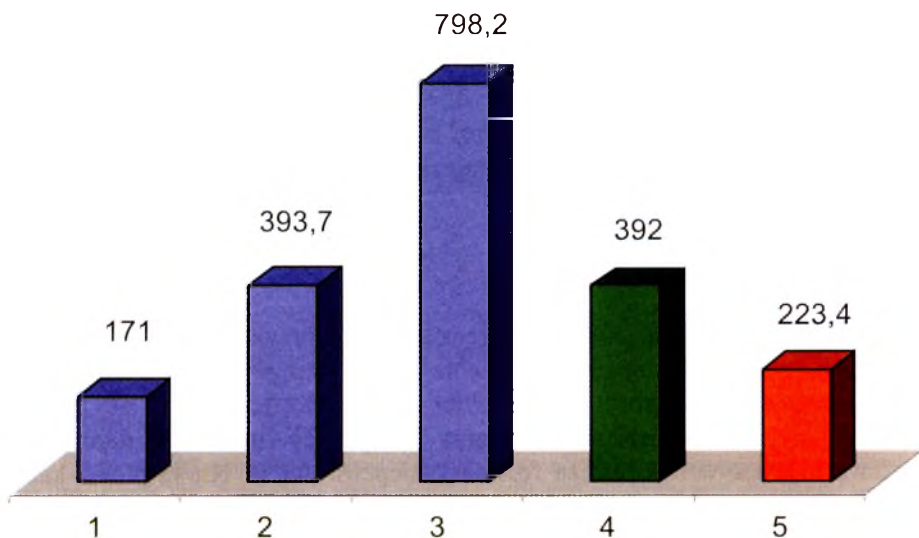
²¹ Zob. I. K u r c z: *Pamięć. Uczenie się. Język*. Warszawa 1995, s. 175–176; por. J. P o r a y s k i-P o m a s t a: *Odmiana wyrazów*. W: *Nauka o języku dla polonistów*. Red. S. D u b i s z. Warszawa 1996, s. 176.

²² W. S k r z y d l e w s k i: *Interakcyjny model uczenia się medialnego*. „Neodidagmata” 1991, T. 20, s. 71. Przeglądu definicji informacji dokonała H. J a n o w s k a w książce pt.: *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*. Warszawa 1992, s. 24.

możliwych połączeń między poszczególnymi jednostkami tworzącymi nowe struktury informacyjne²³. Pozwala jednak ująć teksty podręcznikowe zbadane analogicznym sposobem w odniesieniu do prostej sumy zawartych w nich informacji.

Wyniki z analizy podręczników języka polskiego i historii wskazują na stopniowy wzrost długości tekstów w zależności od klasy – im wyższa klasa, tym dłuższe teksty. Natomiast w grupie książek do geografii i przyrody najdłuższe teksty są w podręcznikach dla klasy VII. Na uwagę zasługują również wyniki badania podręczników języka polskiego, które wykazują najbardziej dynamiczny wzrost długości tekstów (wykres 1), oraz podręczników geografii (wykres 2), warto zatem poświęcić im nieco więcej miejsca.

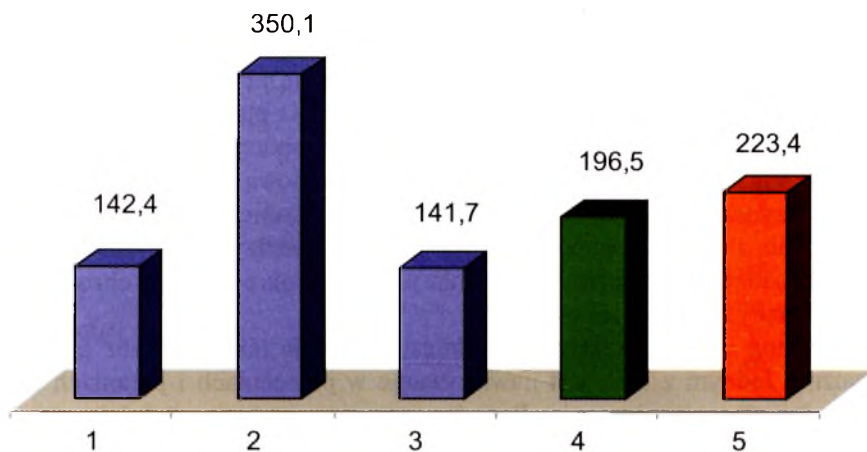
W podręcznikach do języka polskiego długość tekstów wzrasta o około 100% w porównaniu z poprzednią klasą, co wydaje się przerastać rozwój możliwości poznawczych uczniów (zwłaszcza jeśli wzrost długości tekstu odniesiemy do proporcjonalnego przyrostu pojemności informacyjnej). Z kolei w podręcznikach do geografii widoczny jest znaczny „skok” długości tekstów w klasie VII i spadek w klasie VIII (najkrótsze teksty), co trzeba uznać za pewną niekonsekwencję, jak też nieadekwatność do rozwoju uczniów.



Wykres 1. Długość tekstów w podręcznikach do języka polskiego:

1 – klasa VI, 2 – klasa VII, 3 – klasa VIII, 4 – średnia z trzech podręczników do języka polskiego, 5 – średnia z wszystkich badanych podręczników

²³ Rozpatrywana zależność w odniesieniu do zdania dotyczy również relacji pomiędzy poszczególnymi zdaniami, co dodatkowo utrudnia rzetelne zbadanie pojemności informacyjnej tekstu.



Wykres 2. Długość tekstów w podręcznikach do geografii:

1 – klasa VI, 2 – klasa VII, 3 – klasa VIII, 4 – średnia z trzech podręczników do geografii, 5 – średnia z wszystkich badanych podręczników

Struktura wewnętrzna

Praktyczne odniesienia w treściach podręcznika

Do istotnych działań podejmowanych przez nauczyciela w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi umysłowo należy odnoszenie treści kształcenia do rzeczywistości otaczającej uczniów. Działan tych nie wolno zawężać do wykazywania związku omawianego na zajęciach zagadnienia z życiem codziennym. Powinny one ukazywać praktyczne konsekwencje poznawania wiedzy teoretycznej i kształtować umiejętności jej wykorzystania. Konkretyzacja praktycznego spożytkowania wiedzy teoretycznej nie tylko stanowi immanentny element całego procesu uczenia się, ale jest także jego swoistym ukonstytuowaniem, szczególnie w aspekcie podstawowych założeń kształcenia specjalnego²⁴.

Podręczniki powinny zawierać wiele rozmaitych przykładów stosowania środków masowej informacji, komunikacji, korzystania ze sprzętów codziennego użytku czy zachowania się w instytucjach publicznych. Przedstawione w pierwszym rozdziale charakterystyczne cechy rozwojowe dziecka lekko upośledzonego umysłowo wskazują na potrzebę dokładnego instruowania, a tym samym kształtowania wymienionych umiejętności, niezbędnych w życiu codziennym.

Obecność takich treści w podręczniku w dużym stopniu zależy od specyfiki przedmiotu nauczania. Zdecydowanie najtrudniej uzasadnić włączenie takich tre-

²⁴ Por. m.in. J. W y c z e s a n y: *Oligofrenopedagogika...*, s. 94; I. S t a w o w y-W o j n a r o w s k a: *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa 1989, s. 33.

ści do materiału przekazywanego na lekcjach historii czy geografii, toteż stwierdzam całkowity brak tego typu informacji w podręcznikach do tych właśnie przedmiotów. O wiele korzystniej pod tym względem prezentują się podręczniki służące wspomaganie uczenia się przyrody (szczególnie przeznaczone dla klasy VI) i języka polskiego (dla klasy VII). Na przykład w podręczniku języka polskiego dla klasy VII znajdują się instrukcje (wraz z obudową metodyczną kształcącą wybrane czynności w praktyce) korzystania ze szkolnej biblioteki, słowników, encyklopedii, natomiast w podręczniku przyrody między innymi dokładny opis czynności sadzenia róż, przechowywania plonów w okresie zimy, chronienia wyrobów żelaznych przed rdzewieniem.

Wskazaną funkcję praktyczną podręcznik spełnia także poprzez zadania dydaktyczne. Jednym z nich jest nawiązywanie w poleceniach i pytaniach do rzeczywistości otaczającej ucznia. Ponadto tego typu zadania spełniają niezwykle ważną w kształceniu specjalnym funkcję diagnostyczną – dostarczają informacji o środowisku życia dziecka. Uzyskane w ten sposób wiadomości pozwalają na lepsze poznanie ucznia i w rezultacie służą optymalizacji działań dydaktyczno-wychowawczych.

Wyniki badania wskazują na zróżnicowane natężenie tego typu zadań, przy czym trudno doszukać się zależności pomiędzy ich liczbą a daną klasą. Najwięcej omawianych pytań i poleceń znajduje się w podręcznikach do geografii (8,4% wszystkich zadań) oraz przyrody (7,4%). Przykłady:

Gdzie pracują twoi rodzice? Jakiej mają zawody? Czy wiesz, jak wygląda ich praca?

Jak nazywa się gmina, w której mieszkasz?

Jak nazywa się wójt lub burmistrz w twojej gminie?

(podręcznik do geografii dla klasy VI)

Opowiedz o miejscowości, w której mieszkasz, tak aby zachęcić innych do jej zwiedzania.

(podręcznik do języka polskiego dla klasy VII)

W podręcznikach do języka polskiego również zawarto takie zadania (6,7%), przy czym najwięcej jest ich w książce przeznaczonej dla uczniów klasy VII (10%). Z kolei najrzadziej (właściwie śladowo) takie pytania i polecenia występują w podręcznikach do historii (0,5%). Tak więc treści badanych podręczników w różnym stopniu służą przenoszeniu zawartych w nich „sytuacji” w codzienne życie uczniów. Ponadto omawiane treści nie zawsze są wystarczająco ekspozowane i tym samym nie sprzyjają realizacji – jakże często uwydatnianej na gruncie pedagogiki specjalnej – zasady łączenia teorii z praktyką.

Treści motywujące do pracy i nauki

W kształceniu dzieci lekko upośledzonych umysłowo nie do przecenienia jest funkcja ciągłego motywowania. Motywacja nie powinna wiązać się wyłącznie z karą i nagrodą, ale może wynikać także z nastawienia na osiągnięcie atrak-

cyjnego celu działania, rywalizacji czy interesującej formy przekazania treści oraz zademonstrowania czynności podejmowanych w toku uczenia się²⁵.

Generalnie najbardziej przydatne w uaktywnianiu wewnętrznych czynników motywacyjnych²⁶ są teksty zawarte w podręcznikach do geografii (klasy VI i VII) oraz podręczniku do języka polskiego (klasa VII). Przykłady:

Dużo nowych wiadomości zebraliśmy o Sudetach. Wiadomości te bardzo się nam przydadzą na dalszych lekcjach, a więc trud nauki się opłaci.

(*podręcznik do geografii dla klasy VI*)

[...] Po co nam gramatyka? – zapytacie może. – Bo bez gramatyki nie można dobrze mówić ani tym bardziej dobrze pisać.

(*podręcznik do języka polskiego dla klasy VI*)

Odnosząc podjętą problematykę do funkcji motywacyjnej podręcznika, warto również prześledzić praktyczne odniesienia w jego treściach, ponieważ sytuacje związane z rzeczywistością otaczającą ucznia silniej przemawiają do niego i wzbudzają jego zainteresowania, dlatego są często wykorzystywane w celach motywacyjnych²⁷. Oczywiście nie wszystkie praktyczne odniesienia w treściach podręcznika są bezpośrednim nośnikiem jego funkcji motywacyjnej. W wielu przypadkach wymagają odpowiedniego komentarza, ponieważ zawarte w nich przesłanki motywujące mogą zostać pominięte i nie wykorzystane przez nauczyciela.

W procesie motywowania do nauki znaczną przydatność mogą mieć również zadania dydaktyczne, kiedy na przykład autor podręcznika nakłania do podjęcia wysiłku, przekonuje, że zadanie nie jest trudne, zachęca do starannego, dokładnego wykonania zadania, wskazuje praktyczny aspekt zadania czy też chwali (nagradza) warunkowo za poprawne wykonanie zadania²⁸. Przykłady:

Przeczytaj uważnie fragmenty trzech wierszy przynajmniej dwa razy, zamknij na chwilę oczy i pomyśl, który z nich najbardziej ci się podoba.

Naucz się ładnie czytać wiersz.

(*podręcznik do języka polskiego, klasa VI*)

²⁵ Por. np. H. B o r z y s z k o w s k a: *Wybrane zagadnienia z metodyki...*, s. 29–30.

²⁶ Ogólnie czynniki motywacyjne można podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. W niniejszym badaniu skoncentrowałem się na treściach uaktywniających czynniki wewnętrzne. Zob. Z. W ł o d a r s k i, A. H a n k a ł a: *Jestem człowiekiem i żyję wśród ludzi*. Warszawa 1991, s. 46. W kontekście uczenia się problematykę tę dokładniej rozpatruje m.in. L. N i e b r z y d o w s k i: *Wpływ motywacji na uczenie się*. Kraków 1972; w odniesieniu do dzieci upośledzonych umysłowo – zob. np. H. B o r z y s z k o w s k a: *Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo...*, s. 32–33.

²⁷ J. W y c z e s a n y: *Struktura i funkcje podręczników matematyki dla klas początkowych szkoły specjalnej*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”. Z. 100. Kraków 1986, s. 107.

²⁸ Por. J. N o c o ń: *Podręcznik w komunikacji dydaktycznej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. R i t t e l. Kraków 1996, s. 261–262.

Zadania zawierające takie sformułowania należą do rzadkości. Z pewnością istnieje wiele przyczyn tak małej ich częstości. Wydaje się, że głównym powodem są trudności konstrukcyjne związane z odpowiednim wkomponowaniem treści motywacyjnej w zadanie. Oczywiście, znacznie łatwiej zawrzeć komunikat motywujący w strukturze polecenia aniżeli pytania. Polecenia o charakterze motywującym są nie tylko najtrudniejsze w zastosowaniu, ale wymagają także największej staranności²⁹, co po części tłumaczy tak małą ich liczbę w podręcznikach. Ze względu na niezwykle ważną funkcję motywacji w procesie kształcenia dzieci niepełnosprawnych umysłowo warto jednak podjąć trud ich częstszego formułowania.

Wychowawcze przesłanki w treściach podręcznikowych

W pedagogice specjalnej podkreśla się istotną rolę wychowania w edukacji osób niepełnosprawnych, co znajduje odbicie w akcentowanych związkach pomiędzy wychowaniem a nauczaniem. Toteż czasem mówi się o zasadzie dominacji wychowania nad nauczaniem³⁰ lub o zasadzie jedności nauczania z wychowaniem³¹. Takie założenia uprawniają do stwierdzenia, iż kognitywna funkcja treści powinna być podporządkowana wszelkim przesłankom kształtującym na przykład postawy, przekonania, zasady postępowania, czyli te dyspozycje, które tradycyjnie należą do sfery teorii wychowania. Trudno jednak zaprzeczyć, że postawy, przekonania, wartości i zasady postępowania są bardzo złożonymi strukturami informacji³². Tak więc w świetle podstawowych zasad kształcenia, formułowanych na gruncie dydaktyki specjalnej, komunikaty zawarte w tekstach podręcznikowych powinny zawierać wiele informacji dostarczających wzorców zachowań pożądanых społecznie.

W podręcznikach jest sporo informacji dostarczających przykładów zachowań pożądanых społecznie. Jedynie podręczniki historii dość często ukazują zachowania przeciwne, czyli niepożądane społecznie, co – jak się wydaje – wynika z generalnego traktowania historii jako ciągu wojen, konfrontacji i ich następstw. Efektem tego jest – jak zauważa K. Denek – wdrażanie postaw bazujących na dezintegracji i antagonizmach. Ten stan, zdaniem cytowanego autora, można zmienić, jeśliby historię zacząć postrzegać jako ogniwa integracji i współpracy między narodami³³. Za przykład może posłużyć tutaj fragment opisu bitwy, zaczerpnięty z podręcznika historii dla klasy VI (s. 80–81):

²⁹ J. P o p l u c z: *Polecenia w pracy nauczyciela*. „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 5–6.

³⁰ Z o b. O. L i p k o w s k i: *Pedagogika specjalna*. Zarys. Warszawa 1977, s. 46.

³¹ Z. S ę k o w s k a: *Pedagogika specjalna*. Zarys. Warszawa 1985, s. 11.

³² W. K o j s: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994, s. 68.

³³ K. D e n e k: *O nowy kształt edukacji...*, s. 79.

Gdy Niemcy zaczęli wspinać się na wały, Głogowianie rzucali na nich kamienie i belki. Na głowy Niemców lała się gorąca woda i smoła. Z obu stron strzelano z łuków i kusz. Padali zabici i ranni. [...] Na każdej wieży wisieli przywiązani zakładnicy. Cesarz myślał, że Głogowianie nie będą strzelać do wież, aby nie zabić własnych synów. Bohaterscy obrońcy grodu zaczęli jednak strzelać do wież. Zakładnicy zginęli, lecz gród się nie poddał.

Oczywiście, trudno wyobrazić sobie proces globalnego przygotowania do życia w społeczeństwie, który opierałby się na realizacji treści konsekwentnie omiających przykłady zachowań niepożądanych społecznie. Nie chodzi o to, aby całkowicie takie informacje usunąć z treści podręcznika, lecz aby opatrywać je komentarzem ukazującym negatywne konsekwencje takich zachowań. Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim często wywodzą się z rodzin o stosunkowo niskim poziomie społecznym, materialnym i kulturowym³⁴, a więc z kręgów wyjątkowo zagrożonych patologią społeczną. Niekiedy szkoła podstawowa jest pierwszą (a czasem jedyną) instytucją kształtującą pożądane postawy, przekonania, wartości i zasady postępowania. Intensyfikacja oddziaływań wychowawczych w pracy z uczniem lekko upośledzonym umysłowo wydaje się zupełnie zrozumiała, jednak treści zawarte w podręcznikach w niewielkim stopniu sprzyjają wzmocnieniu funkcji wychowawczej szkoły specjalnej.

Polecenia a zasada pogładowości

Na potrzeby badania skorzystałem z podziału pogładowości na operatywną i ilustratywną³⁵. Urzeczywistnianie zasady pogładowości łączy się z wykonywaniem określonych czynności. Pogładowość operatywna wiąże się z wykonywaniem czynności angażujących pierwszy układ sygnałowy, natomiast pogładowość ilustratywna – drugi układ sygnałowy.

Słabsze powiązanie między pierwszym i drugim układem sygnałowym oraz spore trudności z dokonywaniem operacji angażujących drugi układ powodują, że przebieg procesu uczenia się dzieci z upośledzeniem umysłowym jest mniej efektywny³⁶. Warto więc zastanowić się, w jakim stopniu polecenia podręcznikowe zmniejszają wymienione trudności.

Do najbardziej przydatnych zadań – w aspekcie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci lekko upośledzonych umysłowo – należy zaliczyć te, które przyczyniają się do wzmocnienia powiązań pomiędzy układami, czyli wymagają zaangażowania

³⁴ E. P a s t e r n a k: *Niektóre uwagi dotyczące badań wyników kształcenia w szkołach specjalnych*. W: *Wyniki kształcenia specjalnego upośledzonych...*, s. 297; Por. M. K o ś c i e l s k a: *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa 1984, s. 67–68.

³⁵ Szerzej na temat pogładowości ilustratywnej i operatywnej w aspekcie środków dydaktycznych pisze E. K a m e d u ł a: *Edukacja i media w zreformowanej szkole*. W: *Media a edukacja*. Red. W. S t r y k o w s k i. Poznań 2000, s. 238–239.

³⁶ Por. H. B o r z y s z k o w s k a: *Wybrane zagadnienia z metodyki...*, s. 28; E. P a s t e r n a k: *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Lublin 1994, s. 23.

pierwszego i drugiego układu sygnałowego³⁷, łącząc przez to poglądowość operatywną i ilustratywną w jednym działaniu. Niewątpliwie konstruowanie i włączanie takich poleceń w strukturę treści podręcznika jest bardzo trudne.

Uzyskane w badaniach wyniki (zob. tabela 2) wskazują na przewagę poleceń angażujących wyłącznie drugi układ sygnałowy, a więc wywołujących czynności ilustratywne, wymagające użycia języka pisanego lub mówionego. Przykłady:

Na podstawie przeczytanego fragmentu tekstu noweli E. Orzeszkowej *A...b...c...* powiedz, gdzie znajdowała się izba szkolna.

Ułóż po jednym zdaniu z wyrazami: stołówka, lodówka, grochówka, zlotówka, surówka.

(*podręcznik do języka polskiego, klasa VIII*)

T a b e l a 2

Polecenia a czynności ilustratywne i operatywne

Czynności	Klasy			Średnio (100%=2084)
	VI (100%=717)	VII (100%=749)	VIII (100%=618)	
Ilustratywna i operatywna, czyli angażowanie pierwszego i drugiego układu sygnałów	12,1	8,0	18,9	12,7
Wyłącznie operatywna, czyli angażowanie pierwszego układu sygnałowego	8,4	10,3	7,0	8,6
Wyłącznie ilustratywna, czyli angażowanie drugiego układu sygnałowego	79,5	81,7	74,1	78,7

W badanych podręcznikach najmniej jest zleceń uaktywniających tylko pierwszy układ sygnałowy, co oczywiście zaskakuje w konfrontacji z wielokrotnym akcentowaniem zasady poglądowości operatywnej³⁸. Przykłady:

W szkolnym ogrodzie wyrwij z korzeniami chwast lub inną roślinę. Do szklanego naczynia nalej wody i zanurz w niej korzenie zerwanej rośliny. Zaznacz, dokąd sięga poziom wody. Następnego dnia sprawdź, co stało się z wodą w naczyniu.

³⁷ Wzajemne związki pomiędzy dwoma układami sygnałów wskazują na istotną zależność funkcjonowania człowieka od ich „współpracy”. Nauczanie powinno opierać się na ich współdziałaniu. Zob. Z. W ł o d a r s k i: *Rozwój anatomiczno-czynnościowego podłoża psychiki*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Ż e b r o w s k a. Warszawa 1986, s. 267–277; W odniesieniu do treści podręcznika Z. W ł o d a r s k i przedstawia to zagadnienie w publikacji pt. *Podręcznik jako środek w kształceniu wiedzy człowieka*. W: *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium, maj 1976*. Warszawa 1977, s. 52–59. W kontekście kształcenia uczniów niepełnosprawnych umyślowo pisze o tym J. O p i a t: *Kształcenie dzieci upośledzonych umyślowo*. Warszawa 1994, s. 27.

³⁸ H. Borzyszkowska podkreśla, jak ważny jest bezpośredni kontakt ucznia ze środkiem dydaktycznym, to, że może go dotknąć i pomanipulować nim. Zob. H. B o r z y s z k o w s k a: *Wybrane zagadnienia z metodyki...*, s. 33.

W szkolnym ogrodzie odetnij od korzenia łodygę nagietka lub innej rośliny i wetknij ją do ziemi. Następnego dnia zobacz, co się stało z rośliną posadzoną do ziemi bez korzenia.

(*podręcznik do przyrody dla klasy VI*)

Trudno doszukać się jakiegokolwiek zależności między liczbą zawartych w podręcznikach poleceń, o których mowa, a poziomem klasy. Można by oczekiwać, iż – stosownie do rozwoju umysłowego dziecka – w klasach wyższych powinna zwiększyć się liczba zleceń uaktywniających drugi układ, a maleć tych, które angażują pierwszy układ sygnałowy³⁹. Tymczasem oba wyróżnione typy zadań osiągają swoje ekstremum w podręcznikach dla klasy VII. Warto również rozważyć zwiększenie liczby poleceń uaktywniających oba układy. Przykłady:

W ogrodzie szkolnym wyrwij 4 chwasty i obejrzyj ich korzenie. Najlepiej zrób to po deszczu, wtedy rośliny dają się łatwo wyrwać z ziemi. Zapisz w zeszycie nazwę rośliny i jaki ma system korzeniowy.

Zapisz, co zjadłeś na obiad i kolację. Zaznacz, do jakich potraw użyto produktów otrzymanych ze zbóż.

Weź do ręki kawałek węgla kamiennego. Sprawdź, jakie właściwości ma węgiel. Czy można go zarysować szpilką? Czy można na nim rysować jak na papierze? Jak wygląda powierzchnia tego kawałka?

Obejrzyj dokładnie skalę wapienną. Jakie ma właściwości? (Przypomnij sobie badanie właściwości węgla kamiennego.) Porównaj skalę wapienną ze skalą granitową. Powiedz, jakie widzisz różnice.

(*podręcznik do przyrody oraz geografii dla klasy VI*)

Zadania dydaktyczne odsyłające do innych środków dydaktycznych⁴⁰

Zagadnienie kształtowania umiejętności pozyskiwania informacji z różnych źródeł⁴¹ jest niezwykle istotne w aspekcie kształcenia ustawicznego. Ustawiczne zmiany społeczno-gospodarcze i związane z nimi szybkie dezaktualizowanie się zdobytych w szkole kwalifikacji zawodowych nakazują ciągle modyfikowanie i rozszerzanie, również przez osoby niepełnosprawne umysłowo, zdobytego wcześniej wykształcenia⁴².

³⁹ Drugi układ sygnałów nabiera coraz większego znaczenia wraz z rozwojem człowieka. Z. W ł o d a r s k i: *Rozwój anatomiczno-czynnościowego...*, s. 277.

⁴⁰ Pozwalające uzyskać informację, czasem źródło informacji w gotowej postaci bądź materiał do ćwiczeń.

⁴¹ Dokładniej na temat roli pozaszkolnych źródeł informacji w procesie kształcenia oraz przygotowania ucznia do ich wykorzystania pisze E. U r b a n-K o j s: *Rola pozaszkolnych źródeł informacji w procesie dydaktycznym*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia. (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. K o j s. Poznań–Cieszyn 1991.

⁴² Pod pojęciem „wykształcenie” rozumiem rezultat procesu kształcenia i samokształcenia, tj. zasób opanowanej wiedzy, a także sprawności, zdolności i postawy, umożliwiające czynny udział w życiu społecznym i wykonywanie jakiegoś zawodu. Zob. W. O k o n: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992, s. 237–238.

Ponadto wyniki prowadzonych badań⁴³ wskazują, iż dorosłe osoby upośledzone umysłowo nabywają wiele pożądanych predyspozycji do kontynuowania kształcenia. Tymczasem obecny stan oświaty w naszym kraju nie sprzyja organizowaniu różnorodnych form kształcenia⁴⁴. W tych warunkach istotnego znaczenia nabiera samodoszkolenie, nierozzerwalnie związane z umiejętnością uzyskiwania informacji z powszechnie dostępnych źródeł. Zagadnienie to pozornie może wydawać się odległe od podjętej tutaj problematyki. Podręcznik szkolny, prócz pełnienia wielu innych funkcji, powinien także być swoistym przewodnikiem w poznawaniu świata, a więc zawierać również pouczenia, jak i gdzie zdobywać dalsze informacje⁴⁵.

Autorzy podręczników stosunkowo często zachęcają uczniów do korzystania z innych środków (zob. tabela 3). Dokładna analiza wyników wskazuje, że najczęściej są oni odsyłani do pomocy znajdujących się w klasie szkolnej. Bardzo dużo tego typu poleceń dotyczy mapy i globusa – szczególnie w podręcznikach do historii i do geografii. Przykłady:

Pokaż na mapie granice Polski. Przeczytaj nazwy państw graniczących z Polską.

Pokaż na globusie linie równoległe do równika.

(podręcznik do geografii dla klasy VIII)

Odszukaj na mapie Półwysep Bałkański. Pokaż na mapie Serbię, Bośnię i jej stolicę Sarajewo.

(podręcznik do historii dla klasy VIII)

Jeżeli pominać polecenia z podręczników historii odsyłające do mapy, to innych zadań wdrażających umiejętność pozyskiwania informacji z pozapodręcznikowych źródeł nie ma zupełnie. Ponadto zbyt rzadko autorzy odsyłają do środków masowego przekazu oraz wszelkiego rodzaju słowników, encyklopedii i innych książek. Pozytywny wyjątek stanowią podręczniki do języka polskiego (zwłaszcza dla klasy VII). Przykłady:

Przejrzyj dostępny ci słownik ortograficzny i zapoznaj się z jego spisem treści.

Wyszukaj w szkolnej (lub innej) bibliotece książkę Henryka Sienkiewicza i powiedz, jak jej szukałeś.

Obejrzyj program telewizyjny lub wysłuchaj programu radiowego i podziel się z kolegami swoimi wrażeniami na temat tego, co ci się najbardziej podobało.

Wyjaśnij na podstawie słownika języka polskiego, co znaczą wyrazy: reżyser, scenograf, scenariusz.

(podręcznik do języka polskiego dla klasy VII)

⁴³ Przegląd takich badań prezentuje H. B o r z y s z k o w s k a: *Rozważania na temat kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo*. W: *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*. Red. M. C h o d k o w s k a. Lublin 1998.

⁴⁴ Obszernie zagadnienie to przedstawia T. P i l c h w książce pt. *Spory o szkołę*. Warszawa 1999.

⁴⁵ W. O k o ń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 296.

W programie telewizyjnym najbliższych trzech dni zwróć uwagę na filmy dokumentalne i wybierz jeden z nich, który chciałbyś obejrzeć. Spróbuj posłużyć się programem tv zamieszczonym codziennie w gazetach.

(podręcznik do języka polskiego, klasa VI)

T a b e l a 3

Środki dydaktyczne, do których odsyłają autorzy podręczników w poleceniach (liczba wskazań)

Środek dydaktyczny	Przedmiot i klasa														
	język polski			historia			geografia			przyroda			razem klasy		
	VI	VII	VIII	VI	VII	VIII	VI	VII	VIII	VI	VII	VIII	VI	VII	VIII
Przedmioty codziennego użytku	—	—	—	—	—	—	—	5	3	1	5	17	1	10	20
Inne przedmioty	1	—	—	—	—	—	9	5	4	5	7	14	15	12	18
Zeszyt ćwiczeń	—	—	—	—	—	—	1	4	—	—	—	—	1	4	—
Mapa	4	4	1	58	49	41	25	97	160	3	7	—	90	157	202
Globus	—	—	—	—	—	—	—	25	10	—	—	—	—	25	10
Zjawiska przyrodnicze, geograficzne	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	2	2
Rośliny, zwierzęta	1	—	—	—	—	—	—	—	—	11	8	5	12	8	5
Osoby	2	3	—	—	—	—	—	—	—	—	3	12	2	6	12
Urządzenia techniczne*	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—
Źródła masowego przekazu informacji**	4	6	3	—	1	1	—	1	2	—	1	—	4	9	5
Słowniki, encyklopedie, inne książki**	6	19	7	—	1	1	—	—	8	—	13	6	6	33	22
Miejsca użyteczności publicznej i inne	4	4	5	—	—	—	2	1	2	—	—	2	6	5	9
Artykuły spożywcze	—	—	1	—	—	—	1	—	—	6	5	2	7	5	4
Jednostkowa informacja pisana***	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	0	1	6
Razem	23	37	17	58	51	43	38	140	191	26	49	64	145	277	315

* Z wyjątkiem zaliczonych do środków masowego przekazu oraz odtwarzających informację z płyt i kaset.

** Zaliczono tu również płyty i kasety.

*** Wyniki analizy moczu, krwi, zdanie napisane przez kolegę itp.

Trzeba również wskazać na brak poleceń odsyłających ucznia do zadań umieszczonych w zeszytach ćwiczeń. Wydaje się, iż zakładana symbioza tych dwóch pomocy dydaktycznych wymaga wzajemnych odniesień do poszczególnych elementów struktury. Wiele do życzenia pozostawia także kwestia wdrażania do korzystania z miejsc użyteczności publicznej (biblioteki, świetlicy środowiskowej, kina itp.). Niewątpliwie za pozytyw konstrukcji podręczników należy uznać proporcjonalny wzrost omawianych poleceń w kolejnych klasach.

Struktura badanych podręczników — próba syntezy

Zaprezentowane wyniki badań poruszają jedynie niektóre aspekty struktury podręczników. Mając świadomość tego ograniczenia, starałem się zogniskować problematykę badawczą na zagadnieniu specyficznych potrzeb edukacyjnych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. W związku z tym w zaprezentowanej analizie pominąłem niektóre kwestie zbadane i opisane na gruncie dydaktyki ogólnej. Niemniej miały one znaczny wpływ na kształt podjętej w badaniach tematyki.

Rezultaty badań uprawniają do stwierdzenia, iż potencjał konstrukcyjny podręczników stwarza szerokie możliwości użytkowania tych narzędzi w procesie kształcenia uczniów lekko upośledzonych umysłowo. Chociaż zauważa się również pewne uchybienia w ich konstrukcji z punktu widzenia podstawowych założeń procesu kształcenia specjalnego. Strukturę podręcznika można przyrównać do konstrukcji budżetu finansów państwa. Przysłuchując się wypowiedziom poszczególnych ministrów, mamy wrażenie, że potrzeby ich resortów są najważniejsze, w związku z tym powinni otrzymać więcej pieniędzy na ich zaspokojenie. Podobnie jest z miejscem na kartach podręcznika – rozpatrując potrzeby dziecka, zauważamy, że „obstalunek” na określone treści jest znacznie większy aniżeli założona objętość książki. Analizując jednak poszczególne podręczniki, stwierdzamy, że niektóre z nich zawierają „znacznie więcej” mimo zbliżonej liczby stron. Określenie „znacznie więcej” odnoszę do jakości treści. W aspekcie doboru treści słuszne wydaje się rozpatrywanie ich funkcji informacyjnej w kontekście podstawowych zasad kształcenia specjalnego, na przykład jedności wychowania z nauczaniem (czyli funkcji wychowawczej), łączenia teorii z praktyką (funkcji praktycznej) czy ciągłego motywowania do nauki i pracy (funkcji motywacyjnej). Treści podręczników sprzyjają w zbyt małym stopniu kształtowaniu umiejętności pozyskiwania wiedzy z pozapodręcznikowych, a zwłaszcza z pozaszkolnych źródeł (funkcja koordynująca), co nie zawsze pozostaje w zgodzie z postulatami wysuwanymi przez autorów poradników. Dlatego warto tak dobierać treści kształcenia, aby służyły one nie tylko osiągnięciu celów poznawczych, ale również „przemycaly” prawidłowe wzorce postępowania, motywowały do działania i uczyły, jak umiejętnie wykorzystać teorię w życiu codziennym oraz jak i gdzie zdobywać wiedzę.

Oczywiście osiągnięcie tych celów zależy również od innych czynników, toteż spożytkowanie treści podręcznika na lekcji może być bardzo różne. Opierając się na uzyskanych w badaniach wynikach, kwestie te przedstawię w następnych podrozdziałach.

Rzeczywiste funkcje podręczników

Wykorzystywanie podręcznika na lekcji — czynności podejmowane przez nauczycieli i uczniów

Wstępem do sprecyzowania faktycznego funkcjonowania podręcznika jest poznanie, jak często jest on na lekcji używany (zob. tabela 4). Uzyskane dane⁴⁶ wskazują, że częstość korzystania z podręcznika jest podobna w poszczególnych klasach. Analizując wyniki w aspekcie przedmiotów nauczania, zauważamy, iż najczęściej był on używany na języku polskim⁴⁷ oraz geografii. Generalnie badany środek był stosowany na co najmniej połowie obserwowanych lekcji. Informacja ta jest jednak bardzo ogólna, dlatego warto sprecyzować, które z komponentów są wykorzystywane najczęściej.

T a b e l a 4

Częstość wykorzystywania podręcznika

Przedmiot i klasa		Lecje, na których korzystano z podręcznika		Lecje, na których nie korzystano z podręcznika	
		N	%	N	%
1		2	3	4	5
Język polski	VI (100% = 31)	24	77,4	7	22,6
	VII (100% = 26)	18	69,2	8	30,8
	VIII (100% = 28)	18	64,3	10	35,7
	średnio (100% = 85)	60	70,6	25	29,4
Historia	VI (100% = 22)	14	48,3	15	51,7
	VII (100% = 29)	11	50,0	11	50,0
	VIII (100% = 90)	13	44,8	16	55,2
	średnio (100% = 80)	38	47,5	42	52,5
Geografia	VI (100% = 21)	13	61,9	8	38,1
	VII (100% = 28)	19	67,9	9	32,1
	VIII (100% = 22)	17	77,3	5	22,7
	średnio (100% = 71)	49	69,0	22	31,0

⁴⁶ Obserwacją objętych zostało 317 lekcji (w tym języka polskiego — 85, historii — 80, geografii — 71, przyrody — 81) przeprowadzonych w wyższych klasach (VI–VIII) szkoły podstawowej specjalnej dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo.

⁴⁷ Potwierdzają to cytowane już wcześniej rezultaty badań prowadzonych przez J. Pańczyka, dotyczących najczęściej stosowanych metod w omawianym typie kształcenia (w nawiązaniu do metody pracy z książką). Zob. podrozdział: *Podręcznik w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*.

cd. t a b e l i 4

	1	2	3	4	5
Przyroda	VI (100% = 26)	11	42,3	15	57,7
	VII (100% = 28)	14	50,0	14	50,0
	VIII (100% = 27)	15	55,6	12	44,4
	średnio (100% = 81)	40	49,4	41	50,6
Razem klasy	VI (100% = 107)	62	57,9	45	42,1
	VII (100% = 104)	62	59,6	42	40,4
	VIII (100% = 106)	63	59,4	43	40,6
	średnio (100% = 317)	187	59,0	130	41,0

Nauczyciele i uczniowie najczęściej korzystają z tekstów i ilustracji (zob. tabela 5). Na lekcjach języka polskiego i historii ilustracje użytkowane są zdecydowanie rzadziej aniżeli tekst, natomiast na geografii i przyrodzie odwrotnie. Sytuacja ta szczególnie zaskakuje w przypadku lekcji historii, bo przecież podręczniki do nauczania tego przedmiotu zawierają bogaty materiał ilustracyjny. Takie rezultaty wskazują, że nauczyciele nie zawsze korzystają z możliwości wsparcia komunikatów słownych przekazem w formie rysunku czy fotografii. Pozostałe komponenty są wykorzystywane zdecydowanie rzadziej.

W tej części rozdziału skoncentruję się na sprecyzowaniu czynności podejmowanych w związku z treściami podręcznika przez nauczycieli i uczniów.

Zaprezentowane badanie stanowi wstęp do szerokiego spektrum rozważań przedstawionych w dalszej części, gdyż wyróżnione w badaniu czynności (na przykład pozyskiwanie informacji) zostają urzeczywistnione za pomocą innej czynności (na przykład głośnego czytania). Kontynuacją problematyki jest analiza wyników badań dotyczących wybranych działań⁴⁸ podejmowanych przez nauczycieli w związku z podręcznikiem.

Rezultaty badania czynności podejmowanych przez nauczycieli i uczniów w związku z treściami podręcznika (zob. aneks 1) potwierdzają trafność cytowanego wcześniej stwierdzenia, iż struktura narzędzia wyznacza jego funkcjonalność.

⁴⁸ Zakładam, że działanie jest szczególnym przypadkiem czynności. Dokładniej pisze o tym W. K o j s: *Działanie jako kategoria dydaktyczna...*, s. 16; por. też: J. P o p l u c z: *Organizowanie czynności nauczycielskich*. Warszawa 1978, s. 13–28.

T a b e l a 5

Wykorzystanie poszczególnych komponentów podręcznika na lekcjach (dane w %)

Przedmiot i klasa		Wykorzystany komponent						
		tekst	ilustracja	tabela i inne komponenty formy pośredniej	słownik	zadania dydaktyczne	spis treści	notki, wyjaśnienia i inne
Język polski	VI (100% = 31)	95,8	16,6	0,0	8,3	25,0	0,0	8,3
	VII (100% = 26)	94,4	5,6	5,6	0,0	11,1	5,6	11,1
	VIII (100% = 28)	94,4	5,6	0,0	5,6	11,1	0,0	16,7
	średnio (100% = 85)	95,0	10,0	1,7	5,0	16,7	1,7	11,7
	VI (100% = 22)	64,3	35,7	14,3	7,1	0,0	0,0	7,1
Historia	VII (100% = 29)	81,1	9,1	0,0	0,0	9,1	0,0	0,0
	VIII (100% = 90)	69,2	15,4	0,0	7,7	7,7	0,0	0,0
	średnio (100% = 80)	71,1	21,1	5,3	5,3	5,3	0,0	2,6
Geografia	VI (100% = 21)	30,8	46,2	0,0	0,0	15,4	0,0	0,0
	VII (100% = 28)	15,8	68,4	15,8	15,8	10,5	0,0	10,5
	VIII (100% = 22)	17,6	47,8	17,6	11,8	17,6	0,0	5,9
	średnio (100% = 71)	20,4	55,1	12,2	10,2	14,3	0,0	6,1
Przyroda	VI (100% = 11)	36,4	36,4	9,1	0,0	27,3	0,0	27,3
	VII (100% = 14)	28,6	42,9	0,0	0,0	14,3	0,0	14,3
	VIII (100% = 15)	40,0	80,0	0,0	0,0	26,7	0,0	6,7
	średnio (100% = 40)	35,0	55,0	2,5	0,0	22,5	0,0	15,0
Razem klasy	VI (100% = 162)	64,5	30,6	4,8	4,8	17,7	0,0	9,7
	VII (100% = 62)	53,2	33,9	6,5	4,8	11,3	0,0	9,7
	VIII (100% = 63)	55,6	33,3	4,8	6,3	15,9	0,0	7,9
	średnio (100% = 187)	57,8	33,7	5,3	5,3	15,0	0,0	9,1

Najczęstszą czynnością jest pozyskiwanie wiadomości w formie pełnej (gotowej) informacji. Częstotliwość tej czynności wyraźnie różni się w zależności od przedmiotu nauczania i maleje w wyższych klasach. Wykonywanie ćwiczeń na treściach (pomijam czytanie i odpowiedzi na pytania do treści, gdyż te czynności można było zaobserwować na każdej jednostce lekcyjnej) okazało się czynnością rzadko wprowadzaną, z wyjątkiem lekcji języka polskiego, na których czynność tę odnotowywano na co drugiej jednostce lekcyjnej. Trzeba również stwierdzić niezbyt częste łączenie teorii z praktyką, czyli pozyskiwanie informacji ukazującej praktyczne konsekwencje poznawania rzeczywistości, oraz rozwiązywanie zadań kształtujących sprawności praktyczne, chociaż natężenie tego typu czynności także różni się w zależności od klasy i przedmiotu. Zaskakujący jest całkowity brak pozyskiwania i akcentowania przesłanek wychowawczych, możliwych do wydobycia z treści podręcznika na lekcjach historii. Z kolei stosunkowo częste podejmowanie czynności związanych z działalnością badawczą wynika z wykorzystywania treści podręcznika jako informacji wprowadzającej do omawianego zagadnienia. W tym ujęciu treści podręcznika stanowią wstęp do analizowanego na lekcji problemu, zachęcają do jego rozpatrzenia czy omówienia. Można to było zaobserwować najczęściej na lekcjach języka polskiego. Natomiast niezwykle rzadko rozwiązywano zadania o charakterze problemowym czy pozyskiwano informacje, jak wykonać eksperyment lub doświadczenie. Pewnym zaskoczeniem w aspekcie potrzeb edukacyjnych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym jest również incydentalne (z wyjątkiem lekcji języka polskiego) wykonywanie czynności kształtujących umiejętności związane z samokształceniem. Na uwagę zasługuje częste podejmowanie czynności systematyzowania i łączenia wiedzy (na podstawie treści podręcznika) uzyskanej za pomocą innych środków dydaktycznych, co można było odnotować na co drugiej lekcji przyrody i co trzeciej lekcji geografii. Należy także wskazać na niską częstotliwość czynności motywowania do pracy i nauki.

Rozpatrując uzyskane dane w aspekcie poszczególnych przedmiotów nauczania, zauważamy, że czynności podejmowane przez nauczycieli i uczniów na lekcjach historii są zdecydowanie najmniej urozmaicone. Być może jest to rezultatem struktury podręczników do historii, które charakteryzują się konsekwentnie powielanym wzorcem w przypadku każdej jednostki tematycznej. Nie można jednak zapominać, że podręcznik jest narzędziem w ręku nauczyciela, który współdecyduje o jego rzeczywistej wartości.

Zasygnalizowane wcześniej rozróżnienie działań nauczyciela podejmowanych w związku z podręcznikiem wykorzystałem w prowadzonych badaniach. Tak więc rolę nauczyciela rozpatrzę w aspekcie jego funkcji organizacyjnej, dotyczącej włączania treści podręcznika w strukturę lekcji, oraz w aspekcie działań, jakie podejmuje w celu poprawy recepcji tekstów.

Rozpatrując uzyskane dane (zob. tabela 6), łatwo zauważyć, że częstość stosowania określonych sposobów wykorzystywania tekstu oraz innych komponentów podręcznika różni się znacznie na poszczególnych przedmiotach. Na lekcjach języka polskiego nauczyciele przerabiają częściej całe teksty i znacznie rzadziej korzystają z pozostałych komponentów podręcznika. Z kolei na innych lekcjach wprowadzają raczej fragmenty tekstów i wyraźnie częściej korzystają z komponentów pozatekstowych. Czytanie stataryczne przeważa na wszystkich przedmiotach oprócz języka polskiego, gdzie dominuje czytanie kursoryczne.

Porcjowanie tekstu na mniejsze dawki informacyjne i ich interpretacja wydają się całkowicie słusznym zabiegiem organizacyjnym w kontekście ograniczonych możliwości poznawczych ucznia niepełnosprawnego umysłowo. Z kolei kursoryczne czytanie na języku polskim jest uzasadnione potrzebą kształtowania poprawnej techniki czytania (płynność, odpowiednie akcentowanie i przestankowanie). Trzeba również podkreślić, że nauczyciele chętniej użytkują tekst chronologicznie.

Nie sposób przecenić organizacyjnej roli nauczyciela w kształceniu dzieci o obniżonej sprawności umysłowej, należy jednak podkreślić, że opisane czynności stanowią wstęp do dalszych działań związanych z usprawnianiem recepcji treści podręcznika.

Nauczyciele pracujący z dziećmi o obniżonej sprawności umysłowej podejmują wiele działań służących polepszeniu recepcji treści badanego środka. Zwykle omawianie tekstu rozpoczyna się od wyjaśnienia niezrozumiałych wyrazów (czynność odnotowano na 58% obserwowanych lekcji). Nauczyciele rzadko korzystają z gotowych objaśnień znajdujących się w podręczniku, znacznie częściej wyjaśniają wyraz (i wprowadzają jednocześnie nowe pojęcie), podając własne przykłady i odnosząc je do otaczającej rzeczywistości, co jest szczególnie pożądane w aspekcie podstawowych zasad kształcenia specjalnego.

Eksplikacja intencjonalności sytuacji należy także do bardzo często podejmowanych przez nauczyciela działań (63%). W wielu przypadkach wyjaśnianie to staje się nieodzownym elementem i stanowi jeden z warunków recepcji tekstu.

Niemal wyłącznie teksty zawarte w podręcznikach do języka polskiego służyły nauczycielom w działaniach mających na celu egzegezę intencji ukrytych (21% – język polski oraz 11% – wszystkie przedmioty), znajdujących się „między wierszami”. Oczywiście, takie działania były możliwe tylko w przypadku tekstów, które te intencje zawierały. Pewną niechęć do podejmowania takich działań można tłumaczyć chociażby sporymi trudnościami w recepcji tych treści przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo albo – w niektórych przypadkach – dyskusyjną ich użytecznością w aspekcie przesłanek teleologicznych, formułowanych w odniesieniu do kształcenia osób niepełnosprawnych umysłowo.

Raczej rzadko konieczne było wyjaśnianie wątpliwości w związku z trudną składnią (29%) i występowaniem wyrazów homonimicznych (7%). Niski odsetek takich działań jest zjawiskiem jak najbardziej pozytywnym, bo wskazującym na wysoką komunikatywność tekstów. Warto zauważyć, iż częstość tych działań

Tabela 6

Działania nauczyciela podejmowane w związku z włączaniem tekstu w strukturę lekcji*

Przedmiot i klasa		Działania nauczyciela							
		wyłącznie chronologiczne wykorzystanie tekstu	niechronologiczne wykorzystanie tekstu	korzystanie z innych komponentów podręcznika w trakcie pracy z tekstem	korzystanie wyłącznie z tekstu	porcjowanie tekstu w trakcie czytania....	czytanie ciągle....	wykorzystanie całego tekstu	wykorzystanie fragmentu tekstu....
Język polski	I	2	3	4	5	6	7	8	9
	VI (100% = 23)	78,3	21,7	47,8	52,2	26,1	82,6	87,0	13,0
	VII (100% = 17)	88,2	11,8	29,4	70,6	47,1	58,8	94,1	5,9
	VIII (100% = 17)	76,5	23,5	35,3	64,7	41,2	64,7	64,7	35,3
	średnio (100% = 57)	80,7	19,3	38,6	61,4	36,8	70,2	78,3	16,7
Historia	VI (100% = 9)	88,9	11,1	77,8	22,2	77,8	22,2	33,3	66,7
	VII (100% = 9)	100,0	0,0	0,0	100,0	88,9	11,1	44,4	55,6
	VIII (100% = 9)	88,9	11,1	11,1	88,9	88,9	11,1	22,2	77,8
	średnio (100% = 27)	92,6	7,4	29,6	70,4	85,2	14,8	33,3	66,7
	VI (100% = 4)	75,0	25,0	100,0	0,0	100,0	0,0	25,0	75,0
Geografia	VII (100% = 3)	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
	VIII (100% = 3)	100,0	0,0	100,0	0,0	66,7	33,3	33,3	66,7
	średnio (100% = 10)	90,0	10,0	100,0	0,0	90,0	10,0	20,0	80,0
	VI (100% = 4)	100,0	0,0	100,0	0,0	75,0	25,0	25,0	75,0
	VII (100% = 4)	100,0	0,0	100,0	0,0	75,0	25,0	25,0	75,0
Przyroda	VIII (100% = 6)	83,3	16,7	100,0	0,0	66,7	33,3	33,3	66,7
	średnio (100% = 14)	92,9	7,1	100,0	0,0	85,7	14,3	28,6	71,4

cd. t a b e l i 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Razem klasy								
VI (100% = 40)	82,5	17,5	65,0	35,0	50,0	55,0	62,5	37,5
VII (100% = 33)	93,9	6,1	36,4	63,6	66,7	36,4	63,6	36,4
VIII (100% = 35)	82,9	17,1	45,7	54,3	60,0	42,9	45,7	54,3
średnio (100% = 108)	86,1	13,9	50,0	50,0	58,3	45,4	57,4	42,6

* Ujęcie procentowe liczby jednostek lekcyjnych, na których nauczyciele podejmowali działania w związku z włączaniem tekstu podręcznikowego w strukturę lekcji; 100% stanowi liczba lekcji, na których wykorzystano tekst podręcznika.

** ... lub wykorzystanie fragmentów tekstu, przy czym jeżeli na lekcji korzystano z dwóch tekstów – jeden wykorzystano w całości, a drugi w fragmentach – to jednostkę lekcyjną zakwalifikowałem do obu wyróżnionych kategorii (dotyczy to tylko kilku przypadków na języku polskim); w związku z tym suma liczby jednostek w ostatnim rozróżnieniu jest większa niż obserwowana liczba lekcji.

*** Dotyczy wprowadzenia tekstu w strukturę lekcji. Później tekst mógł być oczywiście porcjowany w trakcie jego dalszej „obrobki”.

**** Analogicznie jak w przypadku porcjowania tekstu w trakcie czytania. Jeśli lekcja była kontynuacją poprzednich zajęć (trzy przypadki na języku polskim), wówczas uwzględniłem sposób włączania tekstu na obserwowanej lekcji.

zwiększa się wyraźnie w klasie VIII (odpowiednio – 14% i 11%), co może oznaczać powiększającą się dysproporcję między poziomem konstrukcyjnym tekstów a stopniem rozwoju ich adresatów.

Scharakteryzowane działania – utożsamione wcześniej z tworzeniem kontekstu sytuacyjnego – są niezwykle istotne, szczególnie w aspekcie postulowanej indywidualizacji w kształceniu specjalnym. Tworzenie kontekstu sytuacyjnego przez autora tekstu podręcznikowego jest często niemożliwe lub niepotrzebne. Nauczyciel nie tylko orientuje się w możliwościach poznawczych ucznia, ale zna również jego zainteresowania i odbiera od niego informację zwrotną. Może więc podjąć określone działania w zależności od potrzeby wynikającej z indywidualności każdego dziecka oraz dopasować je do rzeczywistej, a nie tylko intencjonalnej, sytuacji dydaktycznej. Ponadto, budując określony kontekst sytuacyjny, pedagog stwarza okazję do zaakcentowania wybranych przez siebie treści kształcenia.

Zaprezentowane dotychczas badania obejmowały działania nauczyciela podejmowane w związku z tekstem podręcznika. Badania przedstawione dalej dotyczą czynności nauczyciela podejmowanych w związku z wszystkimi komponentami podręcznika w celu odtworzenia ich treści. Wiązą się zatem również z poznaniem czynności nauczycieli i uczniów podejmowanych w związku z treściami podręcznika. Jednakże poprzednie badanie odnosiło się do czynności wynikającej z użytkowania określonej treści (na przykład wykorzystywanie treści motywujących prowadzi do czynności motywowania, a następstwem użytkowania zadań dydaktycznych jest czynność ich rozwiązywania). Niniejsze badanie nie precyzowało sposobów uaktywniania owej treści, która mogła zostać odtworzona przez czynność czytania, wypisywania na tablicy, streszczania, opowiadania, wyjaśniania w związku z zaistniałą lub przewidywaną trudnością itp. Celem dalszych badań jest właśnie ustalenie częstotliwości podejmowania tego typu czynności, najpierw przez nauczycieli (por. tabela 7), a następnie przez uczniów (por. tabela 8).

Z uzyskanych danych wynika, że czynności podejmowane przez nauczycieli w trakcie pracy z podręcznikiem różnią się wyraźnie na poszczególnych przedmiotach. Nie wnikając w szczegółowe związki, chcę jedynie zaznaczyć, że nasilenie wyróżnionych czynności maleje w klasach wyższych (z wyjątkiem wyjaśniania trudności), co jest zgodne z postulatem wdrażania uczniów do bardziej samodzielnej pracy z podręcznikiem. Z kolei wzrost w klasie VIII liczby czynności wyjaśniających trudności można uznać za potwierdzenie wcześniejszego przypuszczenia o zbyt szybkim wzroście poziomu⁴⁹ struktury podręcznika w stosunku do tempa rozwoju uczniów.

⁴⁹ Trudność ta tkwi zarówno w konstrukcji językowej (długość tekstów, złożoność zdań, słownictwo), jak i w treściach kształcenia, które są w wyższych klasach bardziej złożone.

T a b e l a 7

**Czynności podejmowane przez nauczycieli
w związku z odtwarzaniem treści podręcznika**

Przedmiot i klasa		Czynność nauczyciela*			
		czytanie treści	wyjaśnianie trudności	wypisywanie, przepisywanie na tablicę	opowiadanie, streszczanie treści
Język polski	VI (100% = 24)	70,8	79,2	20,8	8,3
	VII (100% = 18)	66,7	77,8	5,8	0,0
	VIII (100% = 18)	50,0	83,3	33,3	5,6
	średnio (100% = 60)	63,3	80,0	20,0	5,0
Historia	VI (100% = 14)	0,0	64,3	35,7	0,0
	VII (100% = 11)	18,2	27,3	18,2	0,0
	VIII (100% = 13)	0,0	46,2	15,4	0,0
	średnio (100% = 38)	5,3	47,4	23,7	0,0
Geografia	VI (100% = 13)	23,1	53,8	77,1	0,0
	VII (100% = 19)	15,8	26,3	10,5	0,0
	VIII (100% = 17)	5,9	70,6	5,9	0,0
	średnio (100% = 49)	14,3	49,0	8,2	0,0
Przyroda	VI (100% = 11)	9,1	54,5	18,2	27,3
	VII (100% = 14)	0,0	50,0	14,3	14,3
	VIII (100% = 15)	0,0	60,0	20,0	6,7
	średnio (100% = 40)	2,5	55,0	17,5	15,0
Razem klasy	VI (100% = 162)	33,9	66,1	21,0	8,1
	VII (100% = 62)	27,4	46,8	11,3	3,2
	VIII (100% = 63)	15,9	66,7	19,0	3,2
	średnio (100% = 187)	25,7	59,9	17,1	4,8

* Zrezygnowałem z wyróżniania czynności zadawania pytań i konstruowania poleceń przez nauczyciela, ponieważ zagadnienie to było już wcześniej przedmiotem analizy.

Działania nauczyciela można uznać za jeden z czynników sprawczych czynności podejmowanych przez uczniów⁵⁰, dlatego kolejne prezentowane badanie

⁵⁰ Jak pisze J. Poplucz, czynnością pedagogiczną nauczyciela jest jego zachowanie skierowane na osiągnięcie określonego skutku w postaci zadania zrealizowanego przez uczniów, czynnością ucznia zaś – jego zachowanie skierowane na realizację określonego zadania dydaktyczno-wychowawczego. J. P o p l u c z: *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*. Warszawa 1984.

jest pewnego rodzaju podsumowaniem problematyki czynności nauczycieli i uczniów, jakie są podejmowane w związku z podręcznikiem.

Uzyskane wyniki badania (tabela 8) pokazują, że najczęstszą czynnością uczniów jest czytanie głośne (z wyjątkiem lekcji przyrody). Na wszystkich przedmiotach, z wyjątkiem historii, mechaniczne przepisywanie, wypisywanie treści z podręcznika przeważało nad czynnościami wymagającymi przetransformowania treści, a dopiero później ich przepisania. Warto także wskazać, że dosłowne przepisywanie czy wypisywanie było dominującą formą pracy w klasie VIII. Generalnie nauczyciele najczęściej polecali dzieciom wyszukać i podkreślić wybrane treści w omawianym tekście. Rozmyślnie wyróżniłem jako odrębną kategorię czynność wyszukiwania informacji w innych jednostkach tematycznych podręcznika. Nikła liczba tego typu operacji potwierdza opinię o incydentalnym przygotowywaniu uczniów do samodzielnego pozyskiwania wiedzy.

Jedynie na lekcjach języka polskiego miało miejsce równoczesne korzystanie z innych podrozdziałów podręcznika oraz streszczanie i układanie planu. Uczniowie dość rzadko wypisują, przepisują treści na tablicę, częściej robią to nauczyciele. Czynność uzupełniania tabeli⁵¹ odnotowywano głównie na lekcjach przyrody oraz języka polskiego.

Podsumowując, należy stwierdzić, że częstość podejmowania przez uczniów czynności w odniesieniu do treści podręcznika pozostaje w ścisłym związku z zaprezentowanymi już czynnościami wynikającymi z użytkowania określonej treści. Toteż największą różnorodnością wykonywanych przez uczniów operacji odznaczały się zajęcia z języka polskiego. Dodatkowym elementem urozmaicającym użytkowanie podręcznika jest formułowanie w związku z nim zadań dydaktycznych. Temu zagadnieniu poświęciłem kolejne badanie.

Zadania dydaktyczne formułowane w trakcie pracy z podręcznikiem spełniają wiele funkcji. Dzięki nim nauczyciel może nie tylko wskazywać i akcentować odpowiednie treści nauczania, ale także aktywizować i ukierunkowywać proces myślenia uczniów, utrwalać wiedzę już posiadaną oraz diagnozować postępy⁵².

⁵¹ Zwykle były to tabele opracowane przez nauczycieli, rozdane uczniom na kartkach ksero lub narysowane na tablicy.

⁵² Por. np. Z. Włodarski: *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa 1979, s. 324; K. Sośnicki: *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1963, s. 88; W. Koj: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym*. Katowice 1994, s. 38. H. Borzyszkowska podkreśla znaczenie pytań dydaktycznych w rozwijaniu myślenia uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Zob. H. Borzyszkowska: *Wybrane zagadnienia z metodyki...*, s. 35–36; K. Parys, w aspekcie wyników prowadzonych badań, stwierdza, że pytania skracają czas i podnoszą efektywność uczenia się omawianej grupy uczniów. Zob. K. Parys: *Wpływ pytań na czas uczenia się tekstów przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Z. 175. Kraków 1995.

Czynności podejmowane przez uczniów w związku z odtwarzaniem treści podręcznika*

Czynności ucznia	Przedmiot i klasa																			
	język polski				historia				geografia				przyroda				razem klasy			
	VI	VII	VIII	sr.	VI	VII	VIII	sr.	VI	VII	VIII	sr.	VI	VII	VIII	sr.	VI	VII	VIII	sr.
Czytanie ciche	N 4	5	4	13	5	3	4	12	2	10	3	15	5	5	6	16	16	23	17	56
	% 16,7	27,8	22,2	21,7	35,7	27,3	30,8	31,6	15,4	52,6	17,6	30,6	45,5	35,7	40,0	40,0	25,8	37,1	27,0	29,9
Czytanie głośne	N 16	9	9	34	8	5	5	18	5	7	5	17	2	2	4	8	31	23	23	17
	% 66,7	50,0	50,0	56,7	57,1	45,5	38,5	47,4	38,5	36,8	29,4	34,7	18,2	14,3	26,7	20,0	50,0	37,1	36,5	41,2
Czytanie z podziałem na role	N 3	3	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	6
	% 12,5	16,7	0,0	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8	4,8	0,0	3,2
Czytanie chórem	N 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	% 0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Dosłowne przepisywanie, wypisywanie do zeszytu	N 7	4	5	16	2	1	2	5	2	5	4	11	4	1	9	14	15	11	20	46
	% 29,2	22,2	27,8	26,7	14,3	9,1	15,4	13,2	15,4	26,3	23,5	22,4	36,7	7,1	60,0	35,0	24,2	17,7	31,7	24,6
Przepisywanie do zeszytu przeformulowanych treści	N 3	4	4	11	5	2	1	8	1	3	6	10	1	4	3	8	10	13	14	37
	% 12,5	22,2	22,2	18,3	35,7	18,2	7,7	21,1	7,7	15,8	35,3	20,4	9,1	28,6	20,0	20,0	16,1	21,0	22,2	19,8
Wyszukiwanie, podkreślanie	N 8	4	14	26	5	6	7	18	8	10	15	33	5	2	0	7	26	22	36	84
	% 33,3	22,2	77,8	43,3	35,7	54,5	53,8	47,4	61,5	52,6	88,2	67,3	45,5	14,3	0,0	17,5	41,9	35,5	57,1	44,9
Wypisywanie, przepisywanie na tablicę	N 1	2	4	7	3	0	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	4	3	4	11
	% 4,2	11,1	22,2	11,7	21,4	0,0	0,0	7,9	0,0	5,3	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,5	4,8	6,3	5,9
Streszczenie, opowiadanie treści	N 4	1	1	6	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	4	1	3	8
	% 16,7	5,6	5,6	10,0	0,0	0,0	7,7	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	2,5	6,5	1,6	4,8	4,3
Układanie planu	N 1	3	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	5
	% 4,2	16,7	5,6	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	4,8	1,6	2,7
Uzupełnianie tabeli na podstawie treści	N 5	2	0	7	0	0	0	0	0	2	0	2	3	4	2	9	8	8	2	18
	% 20,8	11,1	0,0	11,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,5	0,0	4,1	27,3	28,6	13,3	22,5	12,9	12,9	3,2	9,6
Wyszukiwanie w innych rozdziałach podręcznika	N 0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	2
	% 0,0	5,6	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	1,6	1,1

* Tabela ukazuje procentowe ujęcie liczby lekcji, na których uczniowie wykonywali wymienione czynności. Ponieważ sposób konstrukcji tabeli uniemożliwił podanie liczby stanowiącej 100%, obok wartości wyrażonej w procentach podaję liczbę wskazań.

Pierwsze badanie dotyczące zadań dydaktycznych formułowanych w związku z podręcznikiem jest kontynuacją problematyki podjętej na wstępie niniejszego podrozdziału, określającej częstotliwość wykorzystywania poszczególnych komponentów podręcznika, ponieważ celem tego badania jest poznanie liczby zadań formułowanych w związku z poszczególnymi komponentami tego środka dydaktycznego.

Analiza uzyskanych danych (zob. tabela 9) potwierdza dostrzeżoną wcześniej zależność użytkowania tekstów i ilustracji od rodzaju przedmiotu. Zaskakuje natomiast bardzo mała liczba zadań formułowanych jednocześnie w odniesieniu do dwóch różnych komponentów podręcznika. Przykład:

Powiedz, który fragment tekstu przedstawia ilustracja.

(podręcznik do języka polskiego dla klasy VI)

Można więc stwierdzić, że poszczególne komponenty podręcznika są użytkowane najczęściej rozłącznie. Nie służy to z pewnością integrowaniu wiedzy pozyskiwanej w odmiennej formie, nie sprzyja także rozwijaniu zdolności porównywania i uogólniania, czyli tych umiejętności, które sprawiają dzieciom z lekkim upośledzeniem umysłowym wiele trudności.

T a b e l a 9

**Zadania dydaktyczne formułowane przez nauczyciela
w związku z określonym komponentem podręcznika***

Przedmiot i klasa		Zadanie dydaktyczne odnoszące się do treści zawartych w formie:			
		tekstu	ilustracji	innego komponentu	w więcej niż jednym komponencie
1		2	3	4	5
Język polski	VI	17,8	0,5	0,4	0,3
	VII	14,5	0,2	0,3	0,1
	VIII	21,4	0,1	0,8	0,0
	średnio	18,0	0,3	0,5	0,2
Historia	VI	5,6	1,0	0,4	0,4
	VII	4,1	0,2	0,2	0,0
	VIII	9,2	0,2	0,0	0,1
	średnio	6,4	0,5	0,2	0,2
Geografia	VI	1,4	4,0	0,6	0,3
	VII	0,2	7,0	2,8	0,1
	VIII	0,7	14,6	2,1	0,9
	średnio	0,7	8,9	2,0	0,4

cd. t a b e l i 9

	1	2	3	4	5
Przyroda	VI	3,4	3,4	2,0	0,5
	VII	3,0	5,1	1,4	0,5
	VIII	2,9	8,2	0,7	0,3
	średnio	2,6	5,8	1,3	0,4
Razem klasy	VI	9,1	1,8	0,7	0,4
	VII	5,7	3,4	1,3	0,1
	VIII	8,6	6,0	1,0	0,3
	średnio	7,8	3,8	1,0	0,3

* Wartość średniej obliczono na podstawie liczby lekcji, na których korzystano z podręcznika.

Analiza pytań i poleceń pod względem ich autorstwa⁵³ pokazuje, że najczęściej formułują je sami nauczyciele. Korzystanie z gotowych zadań, zaproponowanych przez autora podręcznika, jest działaniem o wiele rzadszym (zob. tabela 10).

Uczniowie formułują zadania incydentalnie, głównie w związku z czynnościami organizacyjnymi dotyczącymi użytkowania podręcznika. Jest to zrozumiałe, zważywszy na ich ograniczone możliwości w tym zakresie ze względu na obniżoną sprawność umysłową. Zresztą „zjawisko” sporadycznego formułowania zadań jest powszechne również w kształceniu dzieci o prawidłowym rozwoju⁵⁴.

Kolejny podział dotyczy rozróżnienia na pytania wymagające mechanicznego odwzorowania treści bądź ich logicznego odtworzenia. Uzyskane wyniki (zob. tabela 10) dowodzą, że przeważają te pierwsze.

Warto podkreślić, że pytania wymagające logicznej przeróbki treści występują średnio tylko dwa razy rzadziej. Uwzględniając specyficzne trudności w uczeniu się dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, można stwierdzić, iż ich frekwencja jest znacząca. Nie da się tego powiedzieć o podzielonych analogicznie poleceniach – te, które wymagają logicznych działań na treściach, występują kilkakrotnie rzadziej aniżeli polecenia wywołujące czynności mechaniczne (zob. tabela 10).

⁵³ Dokładniej na temat takiego podziału pisze W. K o j s: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura – język – edukacja*. Red. R. M r ó z e k. T. 1. Katowice 1995, s. 31–33.

⁵⁴ Wyniki badań określających liczbę zadań formułowanych przez uczniów prezentuje opracowanie: W. K o j s: *Nauczyciel i uczeń – podmiot i przedmiot kształcenia szkolnego*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian...*

T a b e l a 10

Zadania dydaktyczne formułowane w związku z podręcznikiem

Przedmiot i klasa		Twórca zadań			Rodzaje zadań			
					pytania		polecenia	
		autor podręcznika	uczeń	nauczyciel	wymagające mechanicznego odtworzenia treści	wymagające logicznego odtworzenia treści*	wymagające działań mechanicznych na podstawie treści**	wymagające działań logicznych na podstawie treści***
Język polski	VI	0,4	0,1	18,5	8,5	4,5	5,1	0,8
	VII	0,1	0,1	15,1	8,3	3,2	3,1	0,6
	VIII	0,2	0,0	22,2	10,6	7,5	3,3	1,1
	średnio	0,2	0,1	18,6	9,1	5,0	4,0	0,8
Historia	VI	0,0	0,1	7,2	2,6	1,9	2,0	0,9
	VII	0,1	0,1	4,3	1,5	0,4	2,3	0,4
	VIII	0,3	0,2	9,0	4,7	1,8	2,7	0,3
	średnio	0,1	0,1	7,0	3,0	1,4	2,3	0,6
Geografia	VI	0,2	0,0	6,2	3,5	0,7	1,8	0,3
	VII	0,1	0,1	9,4	7,2	0,9	1,7	0,3
	VIII	0,4	0,1	18,0	8,6	2,8	5,4	1,6
	średnio	0,2	0,1	11,7	6,7	1,5	3,0	0,8
Przyroda	VI	0,4	0,0	8,8	2,9	0,8	4,6	0,8
	VII	0,2	0,0	9,8	5,4	2,9	1,4	0,3
	VIII	0,5	0,1	10,3	4,5	1,7	3,6	0,9
	średnio	0,4	0,0	9,7	4,4	1,9	3,1	0,7
Razem klasy	VI	0,2	0,1	11,7	5,1	2,5	3,6	0,7
	VII	0,1	0,1	10,4	6,1	1,9	2,2	0,4
	VIII	0,3	0,1	15,5	7,4	3,7	3,8	1,0
	średnio	0,2	0,1	12,5	6,2	2,9	3,2	0,7

* Chodzi o porównywanie, łączenie, streszczanie, a także wyjaśnianie, wnioskowanie, ocenianie, interpretowanie na podstawie treści lub tworzenie zakończeń, uzupełnianie treści na podstawie własnych pomysłów czy przyjętych reguł, jak również pytania o rozumienie treści.

** Polecenia typu: *odszukaj, podkreśl, przeczytaj, przepisz z podręcznika, opowiedz*.

*** Na przykład: *obmyśl zakończenia, uzupełnij, obmyśl plan, streść, oceń, zaprojektuj, porównaj, określ związek*.

Omawiając pytania formułowane w związku z treściami podręcznika, chcę również nawiązać do pytań wymagających dokonywania oceny przez ucznia. Umiejętność oceniania nabiera szczególnej ważności, kiedy człowiek wkracza w wiek dorosły. Staje wtedy przed wyborem różnorodnych możliwości i wa-

riantów „urządzenia” sobie dorosłego życia, a współczesna organizacja społeczeństwa stwarza ryzyko przejścia wielu negatywnych wzorów postępowania⁵⁵. W przypadku osób niepełnosprawnych umysłowo problem ten łączy się także ze skłonnością do naśladownictwa i podporządkowania się silniejszym wpływom oraz z osłabionym krytycyzmem. Dlatego samo modelowanie pożądanych społecznie postaw w tej grupie uczniów wydaje się niewystarczające. Należy też doskonalić umiejętności podejmowania trafnych (z punktu widzenia samej jednostki i społeczeństwa) wyborów na podstawie dojrzałej oceny własnej – w tym rozumieniu bliskiej pojęciu wartościowania.

Kształtowanie umiejętności dokonywania ocen własnych to zadanie niezwykle trudne, przede wszystkim dlatego, że ludzie bardziej przywiązują się do ocen „przedmiotowych danych” niż do ocen podmiotowych będących wynikiem ich samodzielnego rozumowania⁵⁶. Z tego powodu przejmowanie gotowych wzorców ocen jest o wiele łatwiejsze. Nie powinno więc dziwić, że uczniowie o obniżonej sprawności umysłowej niezbyt niechętnie podejmują wszelkie próby oceniania. Ponadto, ze względu na to, że ocenianie jest operacją myślową polegającą na określaniu znaczenia danej informacji i jej przydatności do konkretnego celu⁵⁷, sama zaś czynność oceniania wymaga operacji abstrakcyjnych opartych na drugim układzie sygnałów, z całą pewnością można ją zaliczyć do najtrudniejszych dla dziecka lekko upośledzonego umysłowo sprawności.

W tym kontekście nie bez znaczenia jest przedmiot oceny oraz jej rodzaj. Łatwiej uczniom niepełnosprawnym umysłowo dokonywać oceny rzeczy aniżeli zdarzeń. Innego podejścia wymaga też ocena moralna, innego utylitarna czy estetyczna.

Z badań wynika, że w praktyce szkolnej nauczyciele rzadko zadają pytania wymagające oceny (zob. tabela 11).

Jedynie na lekcjach języka polskiego nauczyciele zadawali pytania wymagające oceny (głównie moralnej i estetycznej). Nie powinno więc dziwić, że uczniowie szkoły specjalnej mają trudności z ocenianiem. Wynikają one nie tylko z ich deficytów rozwojowych, ale są także efektem konsekwentnego pomijania kształtowania tej umiejętności.

W literaturze przedmiotu można znaleźć uwagi dotyczące wpływu obserwatora na przebieg obserwowanych zajęć⁵⁸. W związku z tym pytanie o częstość wykorzystywania podręcznika zamieściłem także w ankiecie skierowanej do nauczycieli.

⁵⁵ Por. np. K. T i l l m a n: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 1996, s. 258.

⁵⁶ K. O b u c h o w s k i: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993, s. 55.

⁵⁷ Z. P i e t r a s i ń s k i: *Zdolności*. W: *Psychologia*. Red. T. T o m a s z e w s k i. Warszawa 1977, s. 742.

⁵⁸ Por. W. Z a c z y ń s k i: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1995, s. 76; J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena podręczników szkolnych*. Poznań–Radom 1996, s. 98.

T a b e l a 11

Pytania o ocenę (moralną, estetyczną, utylitarną*) stawiane w związku z treściami podręcznika

Przedmiot i klasa		Odpowiedź na pytanie wymaga oceny**						Razem	
		estetycznej		moralnej		użytkarnej			
		N	średnio	N	średnio	N	średnio	N	średnio
Język polski	VI	8	0,3	5	0,2	0	0,0	13	0,5
	VII	2	0,1	12	0,7	1	0,1	15	0,8
	VIII	12	0,7	20	1,1	2	0,1	34	1,9
	średnio	22	0,4	37	0,6	3	0,1	62	1,0
Historia	VI	0	0,0	0	0,0	1	0,1	1	0,1
	VII	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	VIII	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	średnio	0	0,0	0	0,0	1	0,0	1	0,0
Geografia	VI	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	VII	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	VIII	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	średnio	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Przyroda	VI	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	VII	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	VIII	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	średnio	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Razem klasy	VI	8	0,1	5	0,1	1	0,0	14	0,2
	VII	2	0,0	12	0,2	1	0,0	15	0,2
	VIII	12	0,2	20	0,3	2	0,0	34	0,5
	średnio	22	0,1	37	0,2	4	0,0	62	0,3

* Rozróżnienie zaproponowane przez W. K o j s a w pracy: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975, s. 83.

** W przypadku trudności z kwalifikacją zadania kierowałem się intencją nauczyciela wyrażoną poprzez przyjęcie lub odrzucenie odpowiedzi ucznia.

Uzyskane dane potwierdzają rezultaty wcześniej omówionego badania. 36% nauczycieli (100% = 87) wykorzystuje podręcznik niemal na każdej lekcji, 48% – na większości jednostek lekcyjnych. Jedynie 13% ankietowanych odpowiedziało, że używa badanego środka rzadko, natomiast wcale nie wykorzystuje go tylko 3% pedagogów. Generalnie można stwierdzić, że podręczniki są użytkowane na większości lekcji w klasach wyższych szkoły podstawowej specjalnej.

Chcę jednak podkreślić, że częste wykorzystywanie podręcznika jest wyznacznikiem jego funkcji rzeczowej w wymiarze organizacyjnym, wcale natomiast

nie musi wywoływać znacznych zmian w wiedzy uczniów w związku z komunikatami w nim zawartymi.

Recepcja treści po przerobieniu tekstu pod kierunkiem nauczyciela

Przedstawione dalej wyniki informują o efektach pracy na lekcji z tekstem podręcznika pod kierunkiem nauczyciela.

Analiza uzyskanych w badaniu danych⁵⁹ pozwala stwierdzić, że stopień recepcji treści podręcznika jest niski (zob. tabela 12).

T a b e l a 12

Recepcja treści tekstu po jego przerobieniu na lekcji

Uzyskany poziom*	Klasa			Średnio (100%=158)
	VI (100%=47)	VII (100%=55)	VIII (100%=56)	
Żaden	14,9	14,6	10,7	13,3
Konkretów	55,3	63,6	58,9	59,5
Związków	25,5	18,2	21,4	21,5
Wniosków i przewidywań	4,3	3,6	8,9	5,7

* Podstawę zakwalifikowania ucznia do określonego poziomu stanowiły dwie (z trzech możliwych) poprawne odpowiedzi.

Tylko co trzeci uczeń odpowiedział na więcej niż 4 spośród 9 pytań. Można zatem ocenić, iż zmiany w wiedzy uczniów po pracy z tekstem podręcznikowym na lekcji są nieznaczące⁶⁰. Nie jest to oczywiście zaskoczeniem wobec przedstawionych wcześniej trudności uczenia się, jakie mają dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. Generalnie większości uczniów (bez względu na klasę) udaje się poprawnie odpowiedzieć na pytania dotyczące konkretów⁶¹ wymienio-

⁵⁹ Źródłem informacji są odpowiedzi w teście wiadomości oraz wytwory uczniów powstałe w związku z tekstem podręcznikowym.

⁶⁰ Ponieważ w badaniach nie uwzględniłem pomiaru przed pracą z tekstem, wymiernym wskaźnikiem zmian uczyniłem brak wiedzy. Pragmatycznie podchodząc do przeprowadzonego badania, można stwierdzić z dużym prawdopodobieństwem, że uczniowie przed lekcją nie mieli żadnych wiadomości z zakresu materiału objętego testem.

⁶¹ Test składał się z trzech części, skonstruowanych na podstawie wyników badań nad rozwojem umysłowym dziecka, prowadzonych m.in. przez W. Dawida. Wydzielił on trzy stopnie rozumienia obrazka: wyliczanie przedmiotów, dopełnienia z wyobraźni tego, co widzi, ujęcie tematu, myśli obrazka. (Podaje za: J. B a ł a c h o w i c z: *Konstruowanie tekstu przez uczniów klas II–IV na temat obrazka*. W: *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. J. B a ł a c h o w i c z, J. P a ł u s z e w s k i. Warszawa 1995, s. 8). Podobnie skategoryzował wypowiedzi dzieci A. Jurkowski: stadium wyliczania, czynności i interpretacji (zob. A. J u r -

nych i zaakcentowanych w tekście przez autora. Znacznie mniej uczniów udzieliło prawidłowych odpowiedzi na pytania o związki. Najwyższy wyróżniony poziom osiągnęli jedynie nieliczni uczniowie. Warto jednak odnotować wzrost poprawnych odpowiedzi na tego typu pytania w klasach VII i VIII. W kategorii pytań o związki najwięcej poprawnych odpowiedzi odnotowałem odpowiednio w klasach VII i VI.

Układając tytuły ilustracji do tekstu, dzieci często nawiązywały do wybranego szczegółu, który zapamiętały. Prawdopodobnie można tym wytłumaczyć wysoki (80%) wskaźnik prawidłowo wykonanych poleceń zatytułowania podręcznikowego rysunku. Rezultaty badania były zbliżone w poszczególnych klasach (klasa VI – 83%, klasa VII – 80%, klasa VIII – 78%⁶²).

Dokładna analiza danych wskazuje na wyraźną indywidualną zależność pomiędzy wynikami poszczególnych badań; dotyczy to również umiejętności stawiania pytań do tekstu. Uczniowie odpowiadający prawidłowo na więcej niż jedno pytanie zwykle nie mieli problemów z wykonaniem rysunku i opatrzeniem go tytułem nawiązującym treścią do tekstu. Natomiast dzieci, którym udało się zadać przynajmniej jedno poprawne pytanie, najczęściej osiągały poziom uchwycenia związków istniejących w treści.

Generalnie stawianie pytań do treści tekstu przysparza uczniom lekko upośledzonym umysłowo wiele trudności. W zasadzie tylko kilkoro dzieci potrafiło zadać więcej niż jedno prawidłowe pytanie, przy czym pytania te, podobnie jak ilustracje, dotyczyły miejsc, nazwisk lub innych szczegółów. Brakowało pytań wymagających udzielenia odpowiedzi uogólniającej.

Wydaje się, że powodem tego stanu rzeczy jest ukierunkowanie działań nauczycieli na bierne przyswojenie wiedzy. Czynności podejmowane w celu kształtowania operatywności są – wobec panującego powszechnie poglądu o miernych rezultatach takich wysiłków – pomijane⁶³.

k o w s k i: *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa 1975, s. 102). Modyfikując nieco wymienione stadia, określiłem poziomy recepcji treści tekstu podręcznika. Konstrukcja kwestionariuszy testów opiera się na treściach wybranych tekstów podręcznikowych, a pytania w nich zawarte dotyczą bezpośrednio treści tekstu. Poziom konstrukcji został dopasowany do możliwości uczniów. Badanie testem następowało bezpośrednio po przerobieniu tekstu na lekcji. Test wiadomości składał się z trzech części. Pierwsza wymagała odpowiedzi na pytania dotyczące konkretnych rzeczy, zjawisk bądź zdarzeń opisanych w tekście; druga – odpowiedzi na pytania o związki zachodzące w tekście; trzecia zawierała się w pytaniach o wnioski lub przewidywania i składała się z pytań o opis. Dodatkowo sformułowałem polecenie utworzenia jak największej liczby pytań do treści tekstu oraz narysowania rysunku i opatrzenia go tytułem. Zadaniem uczniów było też zdefiniowanie pojęć wyjaśnianych pod tekstem w podręczniku.

⁶² 100% jak w tabeli 12.

⁶³ Por. W. P i l e c k a: *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. W: *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Red. W. P i l e c k a, J. P i l e c k i. Kraków 1996, s. 19. Potwierdzają to wyniki badań zaprezentowane wcześniej, uzyskane metodą obserwacji.

Dodatkowo przeprowadziłem badanie umiejętności definiowania pojęć wyjaśnianych pod tekstem, czyli zaliczonych przez autora podręcznika do tych, które wymagają dokładnego wytłumaczenia.

Uzyskane wyniki wskazują na niski stopień umiejętności definiowania pojęć przez uczniów. Średnio co czwarte pojęcie wyjaśnione pod tekstem zostało zdefiniowane poprawnie⁶⁴. Najwięcej definicji formułowali prawidłowo uczniowie klas VI. Trzeba podkreślić, że słabe wyniki nie są wyłącznie konsekwencją zaburzeń rozwojowych uczniów, ale też skutkiem pomijania przez nauczycieli działań służących utrwaleniu wprowadzanych pojęć. Na niektórych lekcjach nauczyciele wprawdzie wyjaśniali, co oznacza wyróżniony wyraz, ale nie zadbali o jego utrwalenie ani też o zachęcenie ucznia do użycia nowego słowa w wypowiedzi. Warto w tym miejscu przypomnieć, że kod językowy podręcznika jest zwykle bardziej rozwinięty aniżeli język, którym posługują się uczniowie. Toteż rola nauczyciela w dekodowaniu tekstu nie może ograniczać się do obniżenia poziomu konstrukcji językowej treści podręcznika, lecz winna polegać na rozwijaniu języka dziecka. Tymczasem proste objaśnienie nowego pojęcia, bez próby „ulożenia” go w czynnym słowniku ucznia, jest przykładem działania bagatelizującego ten postulat.

Zgodnie z zasadami kształcenia dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym nabytą przez nie wiedzę należy utrwalać. Problematyka trwałości zmian znalazła swoje odbicie w kolejnym badaniu.

Zmiany w preferowanych przez uczniów wartościach powstałe na skutek pracy z podręcznikiem

Badanie to jest próbą określenia związku treści tekstu podręcznikowego ze zmianami w preferowanych przez uczniów wartościach⁶⁵. Wiązą się one z opisanym w tekście „sposobem życia” i określoną pracą zawodową, atrakcyjnie przedstawioną przez autora podręcznika.

⁶⁴ Za takie uznałem nie tylko definicje logiczne, wyjaśnione poprzez użytek, wyliczenie elementów niższego rzędu, ale również podanie pojęcia synonimicznego czy rodzajowego. Zob. K. C z a r n e c k i: *Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych*. Katowice 1995, s. 38–50.

⁶⁵ W badaniu posłużyłem się metodą projekcyjną. Jako czynnik celowo dobrany, z którym można wiązać przypuszczenie, że wywoła w badanym określone reakcje, wykorzystano specjalnie dobrane teksty z podręczników: język polski kl. VI – *Sztorm* (s. 278), kl. VII – *Spotkanie z tosiem* (s. 37), kl. VIII – *O cudach pracy ludzkiej* (s. 249). W badaniu uczniów, przeprowadzonym trzykrotnie (dzień przed pracą z tekstem, bezpośrednio po jego przerobieniu na lekcji oraz dwa tygodnie później), zastosowałem test wyboru.

Uzyskane rezultaty nie wywołują zaskoczenia. Kilku uczniów w klasie VI (8,3%) i nieco więcej w VII (14,9%) zmieniło swoje wypowiedzi po pracy z podręcznikiem. Natomiast uczniowie klas VIII nie zmienili zdania, co najprawdopodobniej jest efektem już ustalonych upodobań, tym bardziej że badania były prowadzone po złożeniu przez nich dokumentów w wybranych szkołach zawodowych. Można natomiast stwierdzić, że uzyskana zmiana po jednostkowej pracy z tekstem nie jest trwała. Najprawdopodobniej równie nietrwała jest wiedza przyswojona po jednorazowym przerobieniu określonego tematu z podręcznika. Warto zatem zastanowić się, czy nie należałoby ograniczyć zakresu treści, używając tym samym możliwości umieszczenia w podręcznikach większej liczby komunikatów redundantnych.

Przedstawione w tym podrozdziale wyniki badań z jednej strony świadczą o powszechności użytkowania podręcznika na lekcjach, z drugiej zaś wskazują na potrzebę wielokrotnego powracania do tych samych treści w celu uzyskania trwalszych efektów. Potrzeba wielorazowych powtórzeń w pracy z uczniami o obniżonej sprawności umysłowej jest powszechnie znana. Stwierdzenie to tłumaczy zjawisko dość jednostajnego wykorzystywania podręcznika. Akcentowana konieczność formułowania w procesie kształcenia wielu komunikatów redundantnych prowadzi do wielokrotnego powielania tych samych schematów zajęć. Można to było zaobserwować zwłaszcza na lekcjach historii. Dlatego właśnie kształcenie staje się jednostajne i monotonne, co w rezultacie prowadzi do obniżenia motywacji i słabszych efektów pracy dydaktycznej.

Założone a rzeczywiste funkcje podręcznika

Podręcznik jest wykorzystywany znacznie częściej, aniżeli zakładają to twórcy programów. Wbrew teoretycznym założeniom jest on kluczowym narzędziem pracy nauczyciela i ucznia na wielu lekcjach. Szkolna rzeczywistość weryfikuje także niektóre postulaty formułowane w związku z podręcznikiem przez autorów poradników metodycznych.

Znaczne rozbieżności dotyczą funkcji informacyjnej podręcznika, deprecjowanej przez twórców poradników metodycznych. Tymczasem w praktyce czerpanie informacji w „gotowej” postaci należy do najczęściej podejmowanych przez nauczycieli i uczniów czynności. Widać to zwłaszcza na lekcjach języka polskiego i historii. Ponadto podręcznik zwykle stanowi samodzielne źródło informacji, a ten sposób użytkowania go został zanegowany w poradnikach metodycznych.

Faktyczne wykorzystywanie podręcznika jako źródła informacji wprowadzającej w nowe zagadnienie, zachęcającej do zbadania go, omówienia czy rozpatrzenia z zastosowaniem innych środków, jest realizacją zaleceń zawartych w poradnikach. Funkcję tę spełnia on najczęściej na lekcjach języka polskiego, a stosunkowo często na lekcjach geografii i przyrody.

Wiele postulatów formułowanych przez autorów poradników pod adresem podręcznika dotyczy wykorzystania jego treści jako materiałów do ćwiczeń, przydatności jego treści w integrowaniu wiedzy z różnych przedmiotów oraz systematyzowania informacji uzyskanych ze źródeł pozapodręcznikowych. W tym aspekcie można mówić o wielorakim funkcjonowaniu podręcznika w praktyce szkolnej. Systematyzowanie zdobytych informacji za pomocą innych środków obserwowałem często na lekcjach geografii i przyrody, rzadziej języka polskiego i historii. Tymczasem właśnie w poradniku metodycznym do nauczania języka polskiego funkcja ta jest uwydatniona. Zadania zlecone w podręcznikach oraz ćwiczenia na jego treściach wykonywano bardzo często na wszystkich przedmiotach. Wyjątek stanowiły lekcje historii, chociaż autorzy poradnika do nauczania tego przedmiotu mocno akcentują potrzebę takich czynności. Działania integrujące wiedzę z różnych przedmiotów nauczania najczęściej można było odnotować na lekcjach języka polskiego i tu jest to zgodne z postulatami sformułowanymi przez autorkę poradnika metodycznego do nauczania języka ojczystego.

Z wykonywaniem zadań zleconych w podręczniku oraz ćwiczeń na jego treściach wiąże się zadawanie pracy domowej na podstawie treści podręcznika, co także – zdaniem autorów poradników – należy do pożądaných sposobów użytkowania badanego środka. Zadawanie pracy domowej nawiązującej do treści podręcznika (z wyjątkiem lekcji historii) jest często zlecane przez nauczycieli.

Jedynie w poradniku metodycznym do nauczania języka polskiego wyraźnie sformułowano postulaty dotyczące wychowawczej roli podręcznika. W praktyce jest ona zgodna z założoną na lekcjach tego przedmiotu (a także historii i geografii, ponieważ nie są one wykorzystywane w celach wychowawczych). Funkcję wychowawczą w rzeczywistości spełnia również podręcznik przyrody, mimo że poradnik metodyczny do nauczania tego przedmiotu wcale takiej funkcji nie zakłada.

Jeśli chodzi o funkcję motywacyjną, to można mówić o pełnej zbieżności założeń teoretycznych z praktyką szkolną, ponieważ funkcja ta nie została zaakcentowana w poradnikach metodycznych i nie jest też spełniana w praktyce.

Z kolei funkcja samokształceniowa, uwydatniona w poradnikach metodycznych, w praktyce jest urzeczywistniana jedynie na lekcjach języka polskiego.

Warto także ocenić postulowaną i rzeczywistą rolę poszczególnych komponentów podręcznika w procesie kształcenia. Autorzy poradników przywiązują dużą wagę do ilustracji i zadań dydaktycznych. Jeśli chodzi o pytania i polecenia, można mówić o zbieżności postulatów zawartych w poradnikach z funkcją

spełnianą przez nie w praktyce. Wyjątek stanowią lekcje historii, na których dość rzadko wykonuje się zadania zawarte w obudowie metodycznej podręcznika. Ilustracje są natomiast bardzo często użytkowane na lekcjach geografii i przyrody, zdecydowanie rzadziej zaś na historii i języku polskim. W pełnym zakresie wykorzystywanym komponentem na lekcjach języka polskiego i historii są teksty, których wartość została doceniona w poradnikach do nauczania tych przedmiotów.

Zaprezentowane porównanie funkcji założonych z faktycznie spełnianymi wskazuje na pewne rozbieżności. Przyczyn niektórych niezgodności można doszukać się w zależnościach zasygnalizowanych w trakcie omawiania wyników badań, wydaje się jednak, że wymienione różnice w dużym stopniu mogą wynikać z uwarunkowań spełniania funkcji przez podręcznik. Będzie to przedmiotem rozważań w następnym podrozdziale.

Uwarunkowania funkcji podręcznika

Podręcznik funkcjonuje w określonym systemie, a jego struktura i funkcje warunkowane są wieloma czynnikami. Z pewnością do najważniejszych należy zaliczyć trudności w uczeniu się jego odbiorców, czyli dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. Zamierzam jednak skoncentrować się na innych uwarunkowaniach funkcji podręcznika ze względu na swoistość podjętej problematyki badawczej, która w całości jest podporządkowana roli tego środka dydaktycznego w procesie kształcenia wskazanej grupy uczniów. Potrzeby edukacyjne uczniów z lekkim upośledzeniem są (w każdym razie powinny być) niezwykle istotnym wyznacznikiem konstrukcji i sposobów wykorzystywania podręcznika, co wielokrotnie już akcentowałem. Szczególnie ważny jest poziom czytania uczniów lekko upośledzonych umysłowo, a ściślej mówiąc – jego związek z efektywnym wykorzystywaniem podręcznika. Warto też scharakteryzować związek konstrukcji podręcznika z czynnościami podejmowanymi przez nauczycieli i uczniów w trakcie pracy z badanym środkiem, co jest istotne ze względu na wskazane wcześniej niedociągnięcia w strukturze analizowanych podręczników. Sądzę, że wobec coraz większej ekspansji elektronicznych mediów, a także mocno akcentowanej w dydaktyce specjalnej zasady pogłębionej niedopatrzaniem byłoby zaniechanie uchwycenia związku między użytkowaniem innych środków dydaktycznych a zakresem i sposobami wykorzystywania podręcznika. Ostatnim uwarunkowaniem, które pragnę rozpatrzeć, jest zależność poziomu recepcji treści podręcznika od sposobów jego użytkowania.

Poziom cichego czytania a recepcja treści podręcznika

Uzyskane wyniki badania są zgodne z dość bogatą wiedzą na temat umiejętności cichego czytania uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym⁶⁶. Prezentowane badanie⁶⁷ przedstawia jednak znaczną wartość w aspekcie podjętego tematu pracy, ponieważ zastosowano w nim teksty zamieszczone w analizowanych podręcznikach. Uzyskane dane można zatem rozpatrywać bezpośrednio w odniesieniu do warunków spełniania funkcji przez omawiany środek dydaktyczny. Tym samym osiągnięte zostały dwa cele: określenie poziomu czytania⁶⁸ oraz poziomu recepcji treści podręczników.

Większość uczniów po dwukrotnym cichym przeczytaniu tekstu podręcznikowego potrafi odpowiedzieć jedynie na pytania o podstawowe fakty, o których informuje treść podręcznika. Spora grupa dzieci nie jest w stanie dać żadnej poprawnej odpowiedzi (zob. tabela 13). Charakterystyczne, że najwięcej uczniów udzielających co najmniej 4 poprawne odpowiedzi było w klasach VI, a najmniej w klasach VIII.

Prawidłowe odpowiedzi dotyczyły głównie konkretów. Wyraźnie gorzej wypadła efektywność zadań wymagających uchwycenia zależności i związków. Natomiast trzeci wyróżniony poziom rozumienia tekstu, tj. wnioskowanie, okazał się dla uczniów nieosiągalny mimo dwukrotnego cichego czytania.

Dane te potwierdzają zależność rozumienia czytanego tekstu od poziomu rozwoju umysłowego dziecka. Wobec tego można by się spodziewać (przyjmując, że rozwój umysłowy następuje wraz z rozwojem biologicznym), że w klasach wyższych zdolność do odpowiedzi na pytania postawione do treści tekstu powinna być większa. Tymczasem uzyskane rezultaty pokazują zjawisko odwrotne. Wynika to najprawdopodobniej z dwóch przyczyn: pierwsza to pogłębianie się u wielu uczniów rozbieżności między techniką czytania a rozumieniem treści w miarę wzrostu tempa czytania⁶⁹; druga zaś to, moim zdaniem, niewspółmierny

⁶⁶ Zob. cytowane wcześniej publikacje J. Bałachowicz; por. też: M. M a r e k-R u k a: *Umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem u dzieci upośledzonych umysłowo (trudności i ich przyczyny)*. Warszawa–Rembertów 1978.

⁶⁷ Wykorzystałem analogiczne testy wiadomości, scharakteryzowane przy okazji omawiania rzeczywistych funkcji podręcznika. Badanie przeprowadziłem po dwukrotnym cichym czytaniu tekstu przez uczniów, bez ingerencji nauczyciela.

⁶⁸ Jak twierdzi M. Cackowska, umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem jest najbardziej wiarygodnym i obiektywnym sprawdzianem opanowania przez dziecko czytania, ponieważ wskazuje na stopień jego przygotowania do samodzielnego uczenia się z książek. Zob. M. C a c k o w s k a: *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*. Warszawa 1984; por. m.in. J. B a ł a c h o w i c z: *Rozwój umiejętności czytania dosłownego i interpretacyjnego u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 4.

⁶⁹ Zob. J. B a ł a c h o w i c z: *Umiejętność czytania u uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1992, s. 127–128.

wzrost trudności konstrukcyjnej tekstów podręcznikowych (również ich długości) w stosunku do tempa rozwoju umysłowego uczniów.

T a b e l a 13

Poziom rozumienia treści tekstu po cichym czytaniu

Uzyskany poziom*	Klasa			Średnio (100%=160)
	VI (100%=48)	VII (100%=50)	VIII (100%=62)	
Żaden	37,5	24,0	38,7	33,8
Konkretów	47,9	60,0	61,6	53,1
Związków	14,6	14,0	9,7	12,5
Wniosków i przewidywań	0,0	2,0	0,0	0,6

* Zgodnie z przyjętymi założeniami podstawę zakwalifikowania ucznia do określonego poziomu stanowiły dwie (z trzech możliwych) poprawne odpowiedzi.

Trzeba podkreślić, iż mała efektywność wykorzystywania podręcznika jako narzędzia w samodzielnej pracy uczniów lekko upośledzonych umysłowo jest skutkiem nie tylko słabo opanowanej umiejętności czytania, lecz także wielu deficytów charakterystycznych dla rozwoju omawianej grupy, wymagających między innymi nieustannego instruowania i kontrolowania czynności oraz ciągłego pobudzania do działania. Projektując zajęcia lekcyjne, nie należy jednak całkowicie rezygnować z indywidualnej, „cichej” pracy z książką, ponieważ kształtowanie umiejętności samodzielnego użytkowania podręcznika jest istotnym elementem wdrażania do samokształcenia.

Uzyskane w badaniu dane pozwalają stwierdzić, że samodzielna praca uczniów związana z operacjami na konkretach jest możliwa i w przypadku znacznej grupy uczniów efektywna. Warto jednak przypomnieć, że tekst nie jest prostym zbiorem zdań, gdyż jego strukturę wyznaczają relacje zachodzące między nimi⁷⁰. Praca z tekstem wyłącznie na poziomie konkretów jest zatem właściwie niemożliwa, tym bardziej że rozumienie treści wymaga na pewnym poziomie ujęcia wyodrębnionych postaci, przedmiotów czy zjawisk w ich wzajemnych związkach⁷¹. Te zaś operacje myślowe charakterystyczne są dla drugiego poziomu, który w pracy samodzielnej odbiorców podręcznika jest nieosiągalny. Zaprezentowane informacje wskazują wyraźnie, iż wszelkie próby „warstwowego” wykorzystania tekstu podręcznika są skazane na małą efektywność.

Generalnie, trudności uczniów w rozumieniu cicho czytanego tekstu znacznie zawężają zakres wykorzystywania podręcznika. Nie można jednak tego stwierdzenia odnieść wyłącznie do samych tekstów. Podobne zależności najprawdo-

⁷⁰ Zob. np. U. M o r s z c z y ń s k a: *Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania*. Katowice 1991, s. 17.

⁷¹ Zob. W. S z e w c z u k: *Psychologia zapamiętywania*. Warszawa 1977, s. 110–128.

podobnie występują w trakcie użytkowania przez ucznia niepełnosprawnego umysłowo innych komponentów zawierających informacje w postaci słowa pisanego.

Struktura podręcznika a czynności podejmowane w związku z nim przez nauczycieli i uczniów

Punktem wyjścia badania związków struktury podręcznika z czynnościami podejmowanymi przez nauczycieli i uczniów w trakcie jego wykorzystywania jest przyjęte zestawienie czynności z poszczególnymi elementami struktury⁷². Źródłem informacji w badaniu jest zatem analiza treści 12 podręczników oraz wyniki obserwacji lekcji, na których nauczyciele i uczniowie podejmowali czynności w związku z treściami użytkowanego podręcznika.

Uzyskane w ten sposób dane ukazują zależność między czynnościami nauczycieli i uczniów w trakcie pracy z badanym środkiem dydaktycznym a jego strukturą.

Na przykład najwięcej komunikatów sprzyjających kształtowaniu pożądanych społecznie postaw zawierają podręczniki do języka polskiego (zwłaszcza dla klasy VII). Teksty z książek do nauczania geografii mają najmniej treści przydatnych w spełnianiu funkcji wychowawczej. Odzwierciedleniem tego są czynności pozytkiwania i akcentowania przesłanek wychowawczych. Działania te najczęściej obserwowałem na lekcjach języka polskiego (szczególnie w klasie VII), najrzadziej zaś na geografii.

Książki do przyrody zawierają najwięcej informacji o środowisku otaczającym ucznia oraz o tym, jak można wiadomości zawarte w podręcznikach wykorzystać w działaniu (dotyczy to nie tylko tekstów, ale również ich obudowy metodycznej). Najmniej takich komunikatów jest w podręcznikach do historii. Tego typu treści wiążą się oczywiście z czynnościami odnoszenia treści podręcznika do otoczenia ucznia oraz ukazywania praktycznych konsekwencji poznawania rzeczywistości. Czynności podejmowane przez nauczycieli i uczniów na lekcjach są odbiciem przedstawionej analizy. Najczęściej więc wskazana czynność (w związku z treściami podręcznika) jest wykonywana na lekcjach przyrody, a najrzadziej na zajęciach z historii.

Omawiane badanie w pełni potwierdziło zależność sposobów wykorzystywania podręcznika (czyli czynności podejmowanych przez nauczycieli i uczniów w związku z nim) od jego struktury. Innym efektem tego badania jest wykazanie

⁷² W zestawieniu wykorzystałem sprecyzowane wcześniej wskaźniki funkcji założonych podręcznika, które zostały utożsamione z czynnościami podejmowanymi przez nauczycieli i uczniów w związku z badanym środkiem. Następnie, na podstawie wskaźników funkcji założonych, kojarzyłem wyróżnione czynności z niektórymi elementami struktury.

związku pomiędzy sposobami korzystania z podręcznika a przedmiotem nauczania⁷³. Relację tę warunkuje wiele czynników. Jednym z nich jest dobór właściwych środków do realizacji konkretnych zadań przedmiotowych. Oczywiście zagadnienie to wiąże się też z funkcją podręcznika. Wszak ubóstwo innych pomocy dydaktycznych może prowadzić do nadmiernego eksponowania roli podręcznika, natomiast ich różnorodność i obfitość – do ograniczenia jego funkcji. Zbadaniu tej zależności poświęciłem następny podrozdział.

Współwystępowanie innych środków dydaktycznych a zakres i sposoby wykorzystywania podręcznika

Wykazana częstość użytkowania podręcznika wcale nie musi być efektem jego dużej przydatności; może wynikać ze słabej dostępności bądź niskiej jakości innych pomocy dydaktycznych⁷⁴. Jest to dość prawdopodobne ze względu na powszechne ubóstwo medialne w naszych szkołach⁷⁵, szczególnie dotkliwe w placówkach kształcenia specjalnego. Nie zaskakują więc rezultaty badania⁷⁶ określającego częstość i rodzaj środków dydaktycznych użytkowanych w procesie kształcenia dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym (zob. aneks 2).

W szkołach specjalnych niezmiennie od wielu lat używa się tych samych pomocy dydaktycznych. Nikły jest też stopień wykorzystania słowników, encyklopedii, prasy. Częściej nauczyciele posługują się różnego rodzaju okazami naturalnymi i przedmiotami użytkowymi, zwłaszcza na lekcjach przyrody. Na geografii dość często jest w użyciu globus. Stosowanie technicznych środków dydaktycznych należy do rzadkości, a komputer jest ciągle nieobecny narzędziem pracy na lekcjach języka polskiego, historii, geografii i przyrody.

Dokładna analiza rezultatów badań wskazuje na zależność zakresu i sposobów wykorzystywania podręcznika od częstości i rodzaju użytkowania innych mediów dydaktycznych. Trzeba jednak dodać, że czynnikiem modyfikującym tę zależność jest sam przedmiot nauczania.

Na lekcjach języka polskiego stosuje się głównie te środki dydaktyczne⁷⁷, których nośnikiem informacji jest papier. Są to najczęściej kartki ksero z zadaniami, tekstami czy ilustracjami. Ponadto czasem korzysta się z różnego rodzaju

⁷³ Na gruncie dydaktyki ogólnej zależność tę scharakteryzował J. Z b o r o w s k i: *Unowocześnianie metod nauczania*. Warszawa 1966, s. 68–70.

⁷⁴ Por. J. S k r z y p c z a k: *Konstruowanie i ocena...*, s. 87.

⁷⁵ Por. W. S t r y k o w s k i: *Wypozażenie i obudowa medialna niezbędnym warunkiem reformy edukacji*. „Rocznik Pedagogiczny” 1999, T. 22, s. 46.

⁷⁶ Podałem obserwacji 317 lekcji w wyższych klasach szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów lekko upośledzonych umysłowo.

⁷⁷ Pomijam tablicę i zeszyt ucznia, ponieważ są to środki wykorzystywane niemal na każdej lekcji, toteż częstość ich użycia nie wnosi nic istotnego do omawianego zagadnienia.

książek i czasopism, sporadycznie też z magnetofonu czy przedmiotów użytkowych. Podręcznik to podstawowe narzędzie pracy na języku polskim – jego rola jest zwykle kluczowa (na obserwowanych lekcjach wskaźnik jego wykorzystania jako jedyne, głównego lub jednego z głównych środków jest najwyższy i wynosi ponad 65%, a jako środka uzupełniającego – tylko 4%). Spośród wielu komponentów podręcznika użytuje się głównie teksty. Do czynności podejmowanych w związku z jego treściami należy zaliczyć: pozyskiwanie informacji w „gotowej” postaci oraz informacji wprowadzającej w nowe zagadnienia, zachęcającej do ich zbadania, rozpatrzenia czy omówienia, a także wykonywanie ćwiczeń na jego treściach. Analizując dane uzyskane w poszczególnych klasach, zauważamy charakterystyczną zależność: im częstsze używanie środków „papierowych” (głównie kartek ksero), tym niższy wskaźnik czynności związanych z wykonywaniem ćwiczeń na treściach podręcznika. Wydaje się, że tę funkcję przejmują właśnie przygotowane kartki ksero z ćwiczeniami.

Na lekcjach przyrody bardzo popularnymi środkami są różnego rodzaju okazy naturalne i przedmioty użytkowe, następnie zeszyt ćwiczeń, kartki ksero, globus i inne modele. Chcę podkreślić, że nie odnotowałem ani jednej lekcji, na której posłużono by się technicznymi mediami. Tak więc środki dydaktyczne, których nośnikiem informacji jest papier, należą do mniejszości. Podręcznik jest ciągle ważnym narzędziem pracy, stosowanym na około połowie obserwowanych lekcji, jednakże jego rola w porównaniu z innymi środkami jest drugorzędna. Komunikaty w nim zawarte nauczyciele traktowali jako materiał uzupełniający lub utrwalający (27% wszystkich obserwowanych lekcji), o wiele rzadziej jako jeden z głównych środków (10%). Spośród komponentów podręcznika wykorzystuje się głównie ilustracje i teksty, rzadziej gotowe zadania dydaktyczne. Jedynie na lekcjach przyrody pozyskiwanie informacji w „gotowej” postaci nie jest najpowszechniejszą czynnością. Częściej pozyskuje się informację wprowadzającą w nowe zagadnienie i zachęcającą do jego zbadania, rozpatrzenia czy omówienia z zastosowaniem innych narzędzi. Najwyższy wskaźnik częstotliwości miała czynność pozyskiwania wskazówek koordynujących wykorzystanie innych środków oraz łączenia i systematyzowania wiedzy zdobytej za ich pomocą, co wobec częstego stosowania środków poglądowych na tych lekcjach wydaje się całkowicie uzasadnione.

Generalnie rola podręcznika wśród wszystkich środków dydaktycznych jest pierwszorzędna, nie tylko ze względu na jego operatywność, dostępność i inne walory, ale także z tego powodu, że techniczne media dydaktyczne w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym są nieobecne. Trzeba zaznaczyć, że jakość pozostałych pomocy dydaktycznych – ich dostępność dla każdego ucznia oraz sposób wykorzystania – pozostawia wiele do życzenia.

Stosowanie środków dydaktycznych ogranicza zakres użytkowania podręcznika. W zależności od ich rodzaju zmniejsza się znaczenie poszczególnych jego funkcji. Kartki ksero i inne papierowe środki dydaktyczne na ogół nie ograniczają funkcji informacyjnej podręcznika, co można było zaobserwować zwłaszcza

na lekcjach języka polskiego i historii. Ze względu na sporadyczne używanie encyklopedii, słowników czy innych książek lub czasopism nie można nic powiedzieć o ich wpływie na zakres spełniania funkcji przez podręcznik. Można natomiast uchwycić inną zależność. Przygotowane na zajęcia papierowe materiały dydaktyczne służą zwykle ćwiczeniom. Stanowią zatem obudowę metodyczną tekstów podręcznika, przez co ograniczają sposoby jego wykorzystywania. Takie pomoce mają za zadanie systematyzować i integrować wiedzę, w tym przypadku pozyskaną również z podręcznika.

Inaczej jest z pozostałymi środkami, które stosuje się głównie na lekcjach geografii i przyrody. Wszelkie przedmioty użytkowe i okazy naturalne oraz modele są źródłem informacji, w związku z tym ograniczają wykorzystywanie podręcznika jako zasobu wiadomości. Sytuacja ta uwydatnia inne zadania podręcznika, na przykład łączenie i systematyzowanie wiedzy zdobytej za pomocą innych środków dydaktycznych.

Trzeba podkreślić, iż mimo wskazanych tu wielu zależności podręcznik rzadko stosuje się wspólnie z innymi mediami dydaktycznymi.

Połączenie podręcznika i innych środków dydaktycznych, czyli koncepcja podręcznika obudowanego, nie jest pomysłem nowym w teorii pedagogicznej. Od dawna postuluje się uzupełnianie podręczników różnego rodzaju materiałami, które mogą pełnić funkcję komentarza ułatwiającego przyswojenie wiedzy⁷⁸. Koncepcja ta wydaje się zasadna, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia uczniów o obniżonej sprawności umysłowej, ponieważ stwarza możliwości egzemplifikacji treści podręcznika i znacznego uatrakcyjnienia procesu kształcenia, a tym samym podnosi znaczenie roli motywacyjnej. W związku z coraz większymi możliwościami technicznymi obudowę powinno się stale uatrakcyjnić, a tym samym wzbogacać świat doznań dziecka⁷⁹. Jednakże mnogości środków dydaktycznych musi towarzyszyć ich selekcja. Prezentowane przez nie treści powinny wiązać się z komunikatami zawartymi w podręczniku, tworząc w miarę jednolite struktury wiedzy. Jest to niezwykle ważne w pracy z uczniami mniej zdolnymi. Trzeba także pamiętać o doborze właściwej struktury zewnętrznej (formy) komunikatów prezentowanych przez użytkowane środki do treści podręcznika i o możliwościach recepcyjnych uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym⁸⁰.

Przytoczone zależności z pewnością wydatnie wpływają na obniżenie wskaźnika pozytywnych przykładów integrowania komunikatów umieszczonych w pod-

⁷⁸ Por. np. J. S k r z y p c z a k: *Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii*. Poznań 1978. W. O k o n: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 299.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Na przykład uczniowie o małych zdolnościach rozróżniania elementów z tła nie mogą wyciągać wniosków czasowo-przestrzennych na podstawie elementów zawartych w komunikacie telewizyjnym. Zob. G. S a l o m o n: *Interaction of media, cognition*. San Francisco 1979 (podają za: W. S k r z y d l e w s k i: *Interakcyjny model uczenia się medialnego*. „Neodidagmata” 1991, T. 20, s. 74–75).

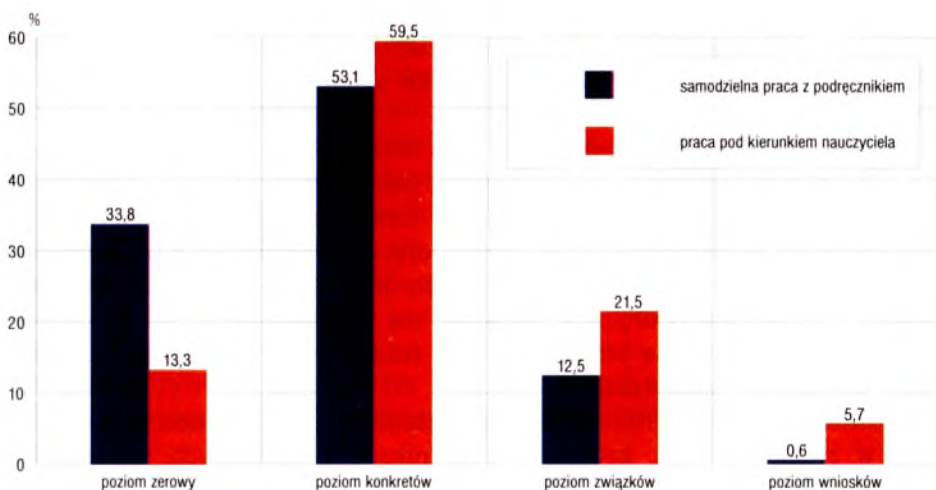
ręcznikach z emitowanymi przez inne środki dydaktyczne. Pewnym rozwiązaniem byłoby stworzenie standardowej bazy obudowy medialnej konkretnych podręczników.

Podsumowując, stwierdzam, iż skromna strona medialna nie stanowi pozytywnie rozumianej konkurencji dla podręcznika ani też nie sprzyja uatrakcyjnianiu form jego użytkowania.

Sposoby pracy z podręcznikiem a poziom recepcji jego treści

Prezentowane rezultaty badań były już przedmiotem dokładnej analizy. Dotyczą recepcji treści podręcznika po samodzielnej pracy uczniów (cichym czytaniu) oraz po pracy pod kierunkiem nauczyciela. Ponowne ich przywołanie w tym miejscu nie służy wszakże wykazaniu „wyższości” pracy z podręcznikiem pod kierunkiem nauczyciela nad samodzielną pracą ucznia z książką szkolną. Konstatacja ta nie wymaga potwierdzenia w badaniach naukowych. Chodzi mi natomiast o wykazanie zakresu i jakości zróżnicowania poziomu recepcji tekstu w zależności od tego, czy uczeń lekko upośledzony umysłowo pracował z podręcznikiem samodzielnie, czy z pomocą nauczyciela.

Analiza danych (wykres 3) pokazuje, że większość uczniów nie osiągnęła nawet najniższego poziomu recepcji treści po samodzielnej pracy z podręcznikiem.



Wykres 3. Procentowe ujęcie recepcji tekstu (100% = 160)

Pomoc nauczyciela pozwoliła zmniejszyć ten niekorzystny wynik aż o 20%. Zapewne spowodowały to trafne działania pedagoga dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów. Porównywalne wyniki prawidłowych odpowiedzi odnotowałem natomiast w obrębie poziomu konkretów. Jeżeli za punkt odniesienia przyjąć wskaźnik recepcji treści po samodzielnej pracy z tekstem, to uzyskane rezultaty w drugiej grupie świadczą o przesunięciu części uczniów na wyższy poziom. Kilkoro z dzieci, które po cichym czytaniu nie udzieliły żadnych odpowiedzi, po pracy z tekstem pod kierunkiem nauczyciela odpowiedziało poprawnie przynajmniej na dwa pytania o konkrety. Przemieszczenie jest widoczne także na następnych poziomach. Poziom związków osiągnęło dwukrotnie więcej tych uczniów, którzy pracowali z tekstem pod kierunkiem nauczyciela, aniżeli tych, którzy samodzielnie użytkowali podręcznik. Jak widać, odpowiednia praca pedagoga wydatnie podnosi sprawność recepcyjną dzieci upośledzonych umysłowo. Naturalną konsekwencją tego są także wyraźnie lepsze wyniki uczniów w zakresie najwyższego poziomu, który po cichym czytaniu jest właściwie dla nich nieosiągalny⁸¹.

Uogólnienia i wnioski wynikające z badań

Wstępem do prowadzonych badań było określenie założonych funkcji podręcznika, w związku z tym uogólnienie zebranych informacji oraz formułowanie wniosków rozpoczynam właśnie od postulatów dotyczących wykorzystywania podręczników w procesie kształcenia uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Wiadomości na temat badanego środka zaczerpnięte z programów są znikome. To ubóstwo informacji jest, jak sądzę, wskaźnikiem założonej niskiej przydatności podręcznika w edukacji dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. Potwierdza to konsekwentne pomijanie podręcznika przez autorów programów nauczania. Na liście środków dydaktycznych najbardziej przydatnych w realizacji treści kształcenia podręcznik właściwie nie figuruje.

Więcej informacji na temat badanego środka udało się uzyskać z analizy treści poradników metodycznych.

Postulaty dotyczące roli i funkcji podręczników oraz czynności podejmowanych w związku z nimi, zawarte w poradnikach metodycznych, są częściowo rozbieżne, co zrozumiałe ze względu na specyfikę pracy oraz treści realizowane przez poszczególne przedmioty nauczania. Można jednak wyróżnić grupę zadań

⁸¹ Wyjątek stanowiła jedna uczennica, która odpowiedziała na wszystkie pytania prawidłowo również po cichym czytaniu.

projektowanych dla podręcznika przez wszystkich autorów (integrowanie i systematyzowanie wiedzy, dostarczanie materiałów do ćwiczeń, przydatność w zadaniu pracy domowej, kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się z podręcznika). W każdym poradniku znaleźć też można zalecenia, aby nie użytkować podręcznika jako samodzielnego źródła informacji. Duże znaczenie przypisuje się zadaniom dydaktycznym oraz ilustracjom, a także tekstom (zwłaszcza z książek do języka polskiego i historii, częściowo również geografii).

Odnosząc założone funkcje podręcznika do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, należy z pewnością listę postulatów rozszerzyć o funkcje: motywacyjną i wychowawczą (ta ostatnia została uwytłumaczona jedynie w poradniku do nauczania języka polskiego). Na wyeksponowanie zasługuje także – moim zdaniem – funkcja koordynująca sposób i zakres użytkowania na lekcji różnorodnych środków dydaktycznych.

Struktury badanych podręczników są w znacznym stopniu odzwierciedleniem założeń sformułowanych w poradnikach metodycznych. Nic więc dziwnego, że książki szkolne zawierają niewiele treści przydatnych w motywowaniu ucznia do pracy i nauki, zbyt mało wskazówek, jak i gdzie zdobywać informacje, a także zadań wymagających rozszerzania wiedzy czerpanej ze źródeł pozapodręcznikowych. Za mało jest także, moim zdaniem, treści przydatnych w kształtowaniu społecznie pożądanych postaw, dostarczających przesłanek wychowawczych.

Niektóre z postulatów zawartych w poradnikach treści podręczników spełniają w nikłym stopniu. Przykładem może być zbyt mała ilość treści służących łączeniu teorii z praktyką. Prawdopodobnie jest to spowodowane zbyt obszernymi komunikatami w formie podającej, nastawionymi głównie na przekazywanie określonej w programach wiedzy. Ponieważ struktura tekstów została dostosowana do przekazania sporej dawki informacyjnej, brakuje miejsca na treści sprzyjające motywowaniu czy wychowywaniu. Należy jednak zaznaczyć, iż zarzuty te nie dotyczą wszystkich analizowanych podręczników w jednakowym stopniu. Za pozytywny przykład może tutaj posłużyć książka do nauczania języka polskiego dla klasy VII, w której znajduje się znacznie więcej wskazanych treści.

Badane podręczniki prezentują się korzystnie pod względem wewnętrznej obudowy metodycznej, wszystkie zawierają znaczną liczbę zadań dydaktycznych, aczkolwiek do ich struktury (w ujęciu statystycznym) można mieć pewne zastrzeżenia. Pozytywnie należy także ocenić zawartość słowników (pod tekstem lub na końcu podręcznika). Niestety, nie wszystkie podręczniki zawierają ten istotny komponent.

Podręczniki charakteryzują się bogatym materiałem ilustracyjnym (najuboższą szatą graficzną mają książki do języka polskiego, zwłaszcza dla klasy VIII), ale tylko niektóre zawierają barwne ilustracje. Do niewątpliwych zalet trzeba zaliczyć sposoby eksponowania treści – podział na rozdziały, podrozdziały, zaznaczenie akapitów, pagina oraz wyróżnianie treści (uznanych przez autora za

szczególnie ważne). Brakuje natomiast bloków rozszerzających wiadomości, jak-
że pożądaných z powodu akcentowanej indywidualizacji kształcenia.

W kolejnych klasach teksty podręcznikowe są coraz dłuższe. Oczywiście jest
to całkowicie uzasadnione rozwojem ucznia. Wydaje się jednak, że wskazane
„przyrosty” w kolejnych klasach są zbyt duże w stosunku do tempa rozwoju ad-
resatów badanych podręczników. Przykład tego stanowią teksty w książkach do
języka polskiego – podręczniki dla klasy VIII średnio mają teksty kilkakrotnie
dłuższe niż podręczniki dla klasy VI.

Dane uzyskane na podstawie obserwacji lekcji wskazują, że podręczniki są
często użytkowane w procesie kształcenia dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym.
Czynności podejmowane w związku z tym środkiem dydaktycznym różnią
się jednak w obrębie poszczególnych przedmiotów. Na języku polskim i historii
podręcznik służy głównie pozyskiwaniu informacji, na geografii i przyrodzie
w większym zakresie spełnia funkcję integrującą zdobyte za pomocą innych
środków wiadomości. Wykorzystywanie poszczególnych komponentów podręcz-
nika jest inne na języku polskim i historii (najczęściej pracuje się z tekstami) niż
na geografii i przyrodzie (więcej uwagi poświęca się ilustracjom). Warto także
wskazać wzrost w wyższych klasach liczby działań podejmowanych przez nau-
czycieli w celu poprawy recepcji treści podręcznika. Oznacza to, że odbiór treści
badanego środka przez uczniów z każdą następną klasą jest trudniejszy. Potwier-
dza się wcześniejsza obserwacja zbyt szybkiego wzrostu złożoności i pojemności
struktury w stosunku do tempa rozwoju uczniów.

Zadania dydaktyczne związane z podręcznikiem formułują przede wszystkim
nauczyciele. Zwykle sprowadzają się one do mechanicznych czynności wykony-
wanych przez uczniów na treściach podręcznika.

Do zasadniczych poleceń wydawanych przez nauczycieli należy głośne czy-
tanie oraz wyszukiwanie i podkreślanie wybranych treści. Niezwykle rzadko za-
daniem dziecka jest odszukanie informacji w innym podrozdziale (rozdziale)
podręcznika, przez co osłabiona zostaje funkcja integrowania przerabianych wia-
domości z wiedzą zdobytą wcześniej.

Częste wykorzystywanie podręcznika potwierdzili w ankiecie sami nauczyciele.
Jedynie 16% z nich zadeklarowało, że korzysta z tego środka dydaktycznego
rzadko lub nie korzysta wcale.

Recepcja treści tekstów podręcznika po ich przerobieniu na lekcji nie jest
wysoka. Natomiast zmiany, jakie wywołują one w wartościach preferowanych
przez uczniów, w kontekście niskiego stopnia recepcji, świadczą o potencjalnej
użyteczności badanego narzędzia w realizacji zadań wychowawczo-dydaktycznych.
Wykazana niska trwałość zmian jest jednak istotnym czynnikiem obniżającym
efektywność pracy z podręcznikiem. W związku z tym należałoby rozważyć ce-
lowość wzrostu informacji powtórkowych w podręcznikach lub włączania ich
w strukturę lekcji za pomocą komplementarnych środków dydaktycznych.

Wyniki badań pokazują, że w edukacji dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym zbyt rzadko korzysta się z innych mediów. Efektem tego jest pewna fetyszyzacja podręcznika, zwłaszcza jako źródła informacji. Związek stosowania innych środków dydaktycznych z ograniczeniem roli podręcznika jako narzędzia dostarczającego wiedzy podającej został wykazany na lekcjach geografii i przyrody. Na lekcjach języka polskiego i historii używa się przede wszystkim papierowych pomocy dydaktycznych, które służą głównie ćwiczeniom i utrwalaniu wiedzy, zatem przejmują funkcję transformacyjną podręcznika.

Struktura podręcznika wysoce warunkuje czynności podejmowane w związku z nim przez nauczycieli i uczniów, dlatego nasilenie treści o charakterze kognitywnym, dostarczających wiadomości w pełnej i gotowej formie, wzmacnia użytkowanie badanego środka jako źródła wiedzy podającej. Utrudnia natomiast realizację zadań uznawanych na gruncie pedagogiki specjalnej za szczególnie istotne, takich jak: kształtowanie odpowiednich postaw, rozwijanie umiejętności wykorzystania wiedzy teoretycznej w życiu codziennym, wzbudzanie motywacji; chodzi więc o te dyspozycje i sprawności uczniów, które są zaburzone lub niewystarczająco rozwinięte. Pod tym względem badany środek w nikłym stopniu spełnia swą funkcję rewalidacyjną.

Czynnikiem zakłócającym efektywne wykorzystywanie podręcznika jest słaby poziom czytania uczniów. Miernikiem tej sprawności jest stopień rozumienia cicho czytanych treści. Polecenie cichego czytania musi być poprzedzone wieloma czynnościami przygotowawczymi, stanowiącymi element przysposabiania dziecka do samodzielnej pracy z książką i innymi źródłami informacji przekazującymi komunikaty za pomocą słowa drukowanego. Jest to przecież ciągle jeszcze istotny wyznacznik funkcjonowania społecznego.

Niski stopień rozumienia cicho czytanych tekstów podręcznika wskazuje na zależność efektywności stosowania tego środka od sposobów jego wykorzystania. Uczniowie osiągalni znacznie lepsze wyniki po pracy z tekstami pod kierunkiem nauczycieli. Podejmowali oni wiele działań w celu poprawienia recepcji. Sądzę, że nie należy rezygnować z kształtowania umiejętności samodzielnej pracy ucznia z tekstem drukowanym. Istotną rolę w uczeniu tej sprawności powinny odgrywać właśnie podręczniki, których odpowiednia struktura będzie pobudzać ucznia do ich częstego używania, również po zajęciach lekcyjnych.

Na podstawie omówionych niedoskonałości w strukturze badanych podręczników, sposobów ich wykorzystywania oraz wykazanych w badaniach związków proponuję zmiany służące usprawnieniu procesu kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym.

6.

Proponowane zmiany w strukturze podręczników oraz sposobach ich wykorzystywania

Zaproponowane zmiany mogą przyczynić się do zmniejszenia rozbieżności pomiędzy funkcjami założonymi a faktycznie spełnianymi, co z kolei powinno poprawić efektywność kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Na początku pragnę zwrócić uwagę, iż skromna liczba publikacji zawierających informacje o założonych funkcjach podręcznika zachęca (a nawet zmusza) do szerszego rozpatrzenia podjętej problematyki. Uważam, że proponowane zmiany – oprócz tego, że muszą uwzględniać sugestie zawarte w poradnikach metodycznych – powinny także w większym stopniu respektować potrzeby edukacyjne uczniów niepełnosprawnych umysłowo oraz zasady kształcenia specjalnego.

Ponieważ podręcznik jest narzędziem wspomagającym proces uczenia się, proponowane zmiany w jego strukturze omówię w związku z fazami tego procesu¹.

Faza preparacyjna. Przygotowanie do uczenia się często bywa niedoceniane. Ten etap wiąże się między innymi ze wzbudzeniem odpowiedniej motywacji (niezwykle ważnej ze względu na potrzeby omawianej grupy uczniów), z uzmysłowieniem braków w wiedzy, a także z zapewnieniem odpowiednich źródeł informacji i warunków ich wykorzystywania. W związku z tym w badanych podręcznikach proponuję następujące zmiany:

- Opatrzanie podręcznika wstępem (wprowadzeniem) skierowanym do uczniów. Funkcję wstępu może przejąć pierwszy tekst – podobnie jak to jest w podręcz-

¹ Fazy uczenia się podaję za: W. K o j s: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994, s. 56–61.

niku do historii dla klasy VI. Wstęp powinien zawierać informacje o książce (na przykład: *Czego będziemy się uczyć na lekcjach historii?*), motywować do częstego z niej korzystania (na przykład: *Dlaczego informacje o życiu w dawnych czasach są dla nas ważne?*) oraz odpowiadać, jak należy się nim posługiwać (na przykład: *Czytając teksty, zwracaj baczną uwagę na ilustracje umieszczone pod nimi; jeżeli nie rozumiesz jakiegoś słowa, sprawdź w słowniku pod tekstem.*).

- Wzbogacenie kolorystyki podręczników do geografii i języka polskiego (szczególnie w książkach dla klas VII i VIII). Efektowna szata graficzna jest ważnym czynnikiem motywującym do pracy.
- Wprowadzenie zadań dydaktycznych i przystępnie zredagowanej notki nawiązującej do nowego tematu. Celem zadań jest przypomnienie wiadomości związanych z prezentowanym dalej tematem. Mogą one dotyczyć treści wcześniej podanych w podręczniku, już przerobionych bądź omówionych na innych przedmiotach. (Zadania takie znajdują się w niektórych podręcznikach; na przykład w książce do historii nad tekstem pt. *Stolica Polski – Kraków* umieszczono następujące pytania: *Jak nazywała się pierwsza stolica Polski? Który z władców pierwszy koronował się w Krakowie na króla Polski?* Niestety te pytania dotyczą jedynie tematów przerobionych na tym przedmiocie.). Celem krótkiej notki jest uświadomienie uczniom, czego jeszcze nie wiedzą w związku z przerabianym na danej lekcji materiałem (*Dzisiaj dowiemy się...*).

Faza odbierania informacji. Zbyt częste użytkowanie podręcznika w tej fazie procesu uczenia się nie jest wskazane w pracy z uczniami lekko upośledzonymi. Przeprowadzone badania wykazały, że podręcznik jest często wykorzystywany na tym etapie uczenia się. Warto więc wprowadzić pewne zmiany w strukturze badanych książek.

- Skrócenie niektórych tekstów, a zarazem zmniejszenie ich pojemności informacyjnej (zwłaszcza w podręcznikach do geografii dla klasy VII i języka polskiego dla klasy VIII), ewentualnie umożliwienie ich przejrzystego porcjowania. Generalnie chodzi o wyrównanie różnic w poziomie struktury (złożoność zdań, ich długość, a także nasycenie informacjami) pomiędzy tekstami w tym samym podręczniku, a zwłaszcza (w przypadku niektórych przedmiotów) pomiędzy tekstami z podręczników dla różnych klas.
- Wprowadzenie w strukturę niektórych tekstów zadań dydaktycznych. Ułatwiłoby to porcjowanie tekstu i sprzyjało aktywizowaniu uczniów, umożliwiło bieżącą kontrolę recepcji treści, a także odsyłanie do innych źródeł informacji.
- W niektórych podręcznikach wskazane byłoby bardziej zróżnicowane eksponowanie wybranych treści (ramki, tłusty druk, większa czcionka, kolorowa czcionka). Nie wszystkie treści są jednakowo ważne, warto więc skierować uwagę ucznia na informacje szczególnie istotne. Nie należy wyróżnionych

treści ograniczać wyłącznie do komunikatów pełniących głównie funkcję poznawczą, należy eksponować także informacje służące motywowaniu czy kształtowaniu pożądanych społecznie postaw. Wyróżnienia należy stosować konsekwentnie.

- Wprowadzenie bloków rozszerzających (wyróżnionych umownie na przykład mniejszą czcionką), przeznaczonych dla uczniów ambitniejszych czy zdolniejszych. Wkomponowanie bloków rozszerzających bynajmniej nie może stanowić rozszerzenia treści podręcznika. Powinny one zostać wyodrębnione z treści już obecnych. Tym samym komunikaty zaliczane do podstawowych zostałyby ograniczone. Tego typu bloki sprzyjałyby z pewnością indywidualizacji kształcenia, tymczasem – jak wiadomo – konstrukcja podręcznika jest zwykle dostosowana do możliwości poznawczych ucznia „uśrednionego”. Propozycja ta wiąże się z koniecznością skrócenia niektórych tekstów.
- Wzbogacenie tekstów wiadomościami o życiu codziennym, treściami służącymi celom wychowawczym oraz motywującymi do pracy i nauki. Zmiana ta nie musi obniżać wartości kognitywnej tekstów. Dodatkowe treści powinny raczej być wkomponowane w teksty dostarczające wiedzy zgodnie z założeniami programowymi. Najtrudniej będzie takiej korekty dokonać w podręcznikach do języka polskiego, ponieważ zawierają one znaczną liczbę przedruków. Trzeba rozważyć wartość przynajmniej części takich tekstów i odpowiedzieć sobie na pytanie, czemu one służą, zwłaszcza w związku z potrzebami uczniów upośledzonych umysłowo. Oczywiście, dotyczy to nie tylko tekstów – czasem odpowiednio skonstruowane zadanie dydaktyczne pozwala w pełni uwypuklić na przykład przesłankę wychowawczą.
- Zamieszczenie we wszystkich podręcznikach słowniczków trudniejszych wyrazów. Brak takiego słowniczka utrudnia rozumienie treści tekstu, zwłaszcza podczas samodzielnej pracy ucznia z książką. Omawiany komponent wydanie ułatwia przyswajanie nowych pojęć, „lokowanie” ich w czynnym słowniku dziecka, jest także przydatny w trakcie ich utrwalania.
- Objasnienia niektórych pojęć powinny wspomagać ilustracje. Ułatwią one dzieciom o obniżonej sprawności umysłowej operacje transponowania informacji pomiędzy układami sygnałów.
- Zwiększenie liczby zadań umożliwiających lub wymuszających korzystanie z innych pomocy dydaktycznych (słowników, encyklopedii, prasy, czasopism, a także na przykład rozkładów jazdy). Propozycja ta wzmacnia funkcję podręcznika polegającą na uczeniu, jak pozyskiwać informacje z innych źródeł. Zbyt rzadko uczniowie są odsyłani do naturalnych źródeł wiedzy (*Zapytaj kogoś...; Dowiedz się od rodziców...; Zobacz w sklepie...; Sprawdź na pocztce... itp.*). Konstrukcja zadań nie sprzyja także stosowaniu technicznych środków dydaktycznych na lekcjach, warto zatem częściej zachęcać nauczycieli do wykorzystania magnetofonu, filmu wideo itp. Aby nie pomnażać zadań dy-

daktycznych w podręcznikach, należy ograniczyć te z dotychczasowych, które wymagają mechanicznych czynności.

Faza przekształcania informacji. W pracy z dzieckiem lekko upośledzonym umysłowo ten etap uczenia polega na integrowaniu zdobytych wiadomości i przetwarzaniu ich stosownie do indywidualnych potrzeb ucznia. Przedstawiona w rozdziale 5 analiza badań pozwala wskazać pewne obszary struktury podręcznika wymagające modyfikacji.

- Zwiększenie liczby zadań nawiązujących treścią do otoczenia ucznia. Ta propozycja wspomaga zasadę łączenia teorii z praktyką (przykłady: *Sprawdź, czy takie drzewa rosną w pobliżu szkoły i narysuj jedno z nich w zeszyte oraz starannie opisz, jak wygląda; Dowiedz się, gdzie znajduje się biblioteka miejska i zapisz godziny, w których można z niej korzystać; Zapytaj rodziców, jakie czynności są najtrudniejsze w ich pracy i dokładnie zapamiętaj, co odpowiedzieli*).
- Zwiększenie liczby zadań, które wymagają zaangażowania obu układów sygnałowych (przykłady: *Przygotuj w domu kolację i starannie opisz wykonane czynności; Jakie znasz gatunki papieru? Do czego one służą? Wykonaj z jednego ozdobę na choinkę. Dlaczego wybrałeś właśnie ten gatunek papieru? Odpowiedź zapisz w zeszyte*). Nie chodzi oczywiście o pomnażanie zadań w podręczniku, ale o ich modyfikowanie.
- Zamieszczenie wskazówek odsyłających do treści innego podręcznika. Badane książki zawierają wiadomości umożliwiające integrację treści z zakresu różnych przedmiotów, brakuje natomiast wskazówek zachęcających lub zlecających porównanie czy uzupełnienie treści informacjami z pokrewnego tematu, umieszczonymi w innym przedmiotowym podręczniku (przykłady: *Sprawdź w słowniku znajdującym się na końcu podręcznika do..., co oznacza to słowo; Ilustracje na ten temat znajdują się w podręczniku do... Obejrzyj je i powiedz, czy opis w tekście jest podobny*). Warto zaznaczyć, że takie zadania wyrabiają nawyk korzystania z różnych komponentów podręczników równocześnie.
- W podręcznikach, do których są dołączone zeszyty ćwiczeń, powinny znaleźć się sformułowania zachęcające do korzystania z obu tych środków symbiotycznie. Faza przekształcania informacji wymaga wielu ćwiczeń, dlatego rozwijanie i utrwalanie treści podręcznika poprzez wykonywanie zadań z zeszytu ćwiczeń jest czynnością bardzo pożądaną. Tymczasem badania wykazały, że oba środki dydaktyczne są użytkowane zwykle rozłącznie. W podręcznikach brakuje poleceń typu: *Wykorzystaj zdobyte informacje i rozwiąż zadanie nr... w ćwiczeniach; Przekonasz się, że zdobyte wiadomości będą przydatne w rozwiązywaniu zadań w zeszyte ćwiczeń na stronie...*

Faza przechowywania informacji. Pozornie nie jest związana z użytkowaniem podręcznika. Przyswojone informacje — jak zauważa W. Kojs — należy jednak

odświeżać². Toteż problematykę podjętą w związku z tym etapem warto odnieść do pytań i poleceń zawartych w podręcznikach. Generalnie chodzi o to, aby formułować polecenia wymagające podejmowania czynności nawiązujących do wiedzy omawianej w poprzednich jednostkach tematycznych (przykłady: *Przypomnij sobie w związku z tym, czego dowiedziałeś się o...; Porównaj omawiany przypadek z...; Powiedz, gdzie była o tym mowa...*). Takie zadania stwarzają wiele problemów uczniom z lekkim upośledzeniem umysłowym. Sądzę jednak, że nie można z nich rezygnować tak dalece, jak to uczynili autorzy niektórych podręczników.

Faza przekazywania informacji. Wiąże się z odpamiętywaniem przyswojonych wiadomości. Służą do tego zadania dydaktyczne zamieszczone w podręczniku. Organizując ten etap uczenia się, warto stwarzać sytuacje tzw. potrzeby przekazu³, a nie jedynie – jak to zwykle bywa – obowiązku udzielania odpowiedzi na pytanie czy wykonania polecenia. Oto propozycje zmian:

- Zwiększenie liczby zadań zawierających elementy motywujące do wytrwałej i solidnej pracy; przykłady takich zadań zostały zaprezentowane w badaniach.
- Wzbogacenie zestawu zadań wymagających czynności praktycznych, których wykonanie jest możliwe dzięki wiadomościom zdobytym z podręcznika. Mogą to być prace plastyczne albo techniczne, ważne natomiast jest, aby pokazywały przydatność teorii w działaniu i jednocześnie diagnozowały wiedzę ucznia. Propozycja ta wiąże się z zaleceniem łączenia teorii z praktyką.

Modyfikowanie zadań nie może prowadzić do wyeliminowania pytań i poleceń wymagających mechanicznych czynności na treściach. Chodzi o to, aby łączyć je z innymi zadaniami służącymi bardziej złożonym działaniom. Polecenia typu *podkreśl, odszukaj, odczytaj* można połączyć z innymi: *Podkreśl w tekście zdanie informujące, gdzie możemy oglądać książki z dawnych czasów. Powiedz, czy w twojej miejscowości jest takie miejsce; Przeczytaj, co nazywamy glebą. Czy potrafisz zamienić wyraz „gleba” na inny o podobnym znaczeniu?*

* * *

Przedstawione propozycje zmian w strukturze podręcznika wiążą się ściśle ze sposobami jego wykorzystywania. Chociaż konstrukcja omawianego środka stanowi jeden z czynników determinujących jego użyteczność, warto jednak skoncentrować się również na pozostałych warunkach.

Zalety podręcznika (dostępność dla każdego ucznia, prosta obsługa, możliwość wielokrotnego powracania do wybranych treści itp.) oraz ubóstwo innych mediów dydaktycznych (czasem ich skomplikowana obsługa, konieczność posiadania urządzeń niezbędnych do odczytania komunikatów, znaczne wymiary, cięż-

² Tamże, s. 60.

³ Por. tamże, s. 60–61.

zar itp.) przyczyniają się do fetysyzacji tego podstawowego środka kształcenia. Nierzadko książka jest wykorzystywana jako jedyny lub główny środek dydaktyczny na lekcjach. Ten stan wydawał się dyskusyjny w wielu zaobserwowanych przypadkach. W związku z tym narzuca się postulat ograniczenia wykorzystywania podręcznika w wielu jego funkcjach na jednej lekcji. Nieustanna praca z książką na zajęciach nie jest dobrym rozwiązaniem metodycznym w kształceniu dzieci niepełnosprawnych umysłowo, a przecież w badaniach odnotowałem wiele takich przykładów (użytkowanie podręcznika na wszystkich etapach procesu uczenia się). Proponuję zatem, aby ograniczyć korzystanie z niego do jednej ewentualnie dwóch faz (na przykład na etapie przekształcania informacji i ich integrowania z wcześniej zdobytymi wiadomościami).

Odciążenie podręcznika od nadmiaru funkcji wymaga decyzji, z czego zrezygnować. Wyznacznikiem są niewątpliwie specyficzne potrzeby edukacyjne uczniów niepełnosprawnych umysłowo, nakazujące jak najbardziej wszechstronny przekaz informacji. W tym względzie podręcznik ustępuje innym środkom, należałoby zatem:

- 1) ograniczyć jego funkcję informacyjną; zasadność tej zmiany potwierdzają uzyskane wyniki badań, wskazujące, iż tej funkcji podręcznika nauczyciele przypisują w praktyce największe znaczenie;

- 2) zdecydowanie częściej, niż pokazują badania, wykorzystywać podręcznik jako narzędzie przetwarzania, integrowania czy porządkowania zdobytej wcześniej wiedzy.

Nikły stopień łącznego użytkowania książki szkolnej z innymi środkami dydaktycznymi jest skutkiem braku odpowiednich elementów strukturalnych w podręczniku, które stwarzałyby podstawę takiej współpracy, oraz niedobór innych mediów wspomagających uczenie się. Mimo to warto byłoby wzmocnić motywację nauczycieli do łącznego użytkowania podręcznika z innymi środkami dydaktycznymi. Propozycja ta wymaga sporego zaangażowania się pedagogów w przygotowanie zajęć, gdyż niezbędne jest, aby komunikaty przekazywane przez różne środki były spójne.

Nadużywaną formą pracy na lekcji jest ciche czytanie (zwłaszcza na niektórych przedmiotach), zmniejszające – jak wskazują rezultaty badań – efektywność przyswajania informacji. Nie należy bynajmniej rezygnować z tej formy, ale trzeba każdorazowo dokładnie przygotować uczniów do samodzielnej recepcji treści podręcznika. Jakże zatem działania należy podejmować w celu przysposobienia uczniów lekko upośledzonych umysłowo do samodzielnej pracy z książką, a tym samym efektywnego wykorzystywania podręcznika?

Generalnie kwestię tę można określić jako organizowanie i usprawnianie komunikacji pomiędzy uczniem a podręcznikiem. Działania nauczyciela powinny – jak sądzę – ograniczać się do fazy preparacyjnej. Mam na myśli takie czynności, jak:

1) wybór odpowiednich tekstów, niezbyt długich, o mniejszej pojemności informacyjnej i prostszej konstrukcji językowej;

2) krótkie wypowiedzi motywujące – na przykład podkreślenie przydatności wiedzy podręcznikowej w praktyce lub jej atrakcyjności;

3) wprowadzenie w tematykę tekstu; w zależności od poziomu uczniów może to być:

- przeczytanie tekstu na głos i komentarz do niego albo zwrócenie uwagi na trudniejsze fragmenty, a więc praca przygotowawcza na treściach tekstu;
- przeczytanie głośne tekstu przez nauczyciela lub uczniów bez dalszego komentarza;
- komentarz dotyczący pracy z tekstem bez czytania;
- ustne przedstawienie informacji zawartych w tekście lub za pomocą innego środka dydaktycznego.

Zastosowanie któregośkolwiek z tych sposobów sprawi, że odbiór komunikatów z podręcznika będzie znacznie ułatwiony, a samodzielna praca z książką posłuży utrwalaniu i porządkowaniu wiadomości.

Można wskazać jeszcze inne czynności przygotowujące do samodzielnego korzystania z podręcznika przez ucznia o obniżonej sprawności umysłowej, na przykład ćwiczenie sprawnego posługiwania się słownikiem trudniejszych wyrazów, sporządzanie notatek. Bogatym źródłem przykładów takich działań jest książka J. Rudniańskiego⁴. Nie chodzi wszakże o wyliczenie wszystkich zabiegów przygotowujących, ale o wykazanie, że mimo znacznego ograniczenia podręcznik może być przydatnym narzędziem w samodzielnej pracy dziecka lekko upośledzonego umysłowo.

Przedstawionych propozycji nie należy traktować jako zamkniętej całości, stanowią one listę otwartą. Chcę podkreślić, że ich faktyczna użyteczność, tj. ich wartość, zależy również od przedmiotu nauczania.

⁴ J. R u d n i a ń s k i: *Jak się uczyć*. Warszawa 2001. Jest to książka napisana językiem jasnym, przystępnym, toteż wykorzystanie zawartych w niej treści jest całkowicie uzasadnione również w pracy z dzieckiem lekko upośledzonym umysłowo. Fragmenty tej pozycji zostały zresztą zamieszczone w podręcznikach języka polskiego dla klasy VII.

Zakończenie

Celem pracy było poznanie i opis funkcji podręcznika w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Zgodnie z zaprezentowanymi w pierwszej części założeniami dotyczącymi funkcji badanego środka prócz samego podręcznika przedmiotem badań uczyniłem również inne elementy systemu dydaktycznego. Pozwoliło to na zobrazowanie funkcjonowania podręcznika w aspekcie różnych uwarunkowań dydaktycznych, często mających duże znaczenie w procesie wykorzystywania omawianego środka przez nauczycieli i uczniów.

Badania potwierdziły, że podręcznik jest narzędziem powszechnie wykorzystywanym w praktyce szkolnej. Nie wynika to wyłącznie z jego zalet, ale również z niedostatecznego stosowania innych mediów dydaktycznych. W związku z tym podręcznik przejmuje wiele z tych funkcji, które według założeń teoretycznych powinny spełniać pozostałe środki.

Szeroko zakreślona problematyka badawcza pozwoliła na rozpatrzenie struktury i funkcji badanego środka w aspekcie potrzeb edukacyjnych jego odbiorców. Uzyskane wyniki uprawniają do stwierdzenia, że analizowane podręczniki wykazują zróżnicowaną przydatność w realizacji specyficznych zadań służących rozwojowi uczniów niepełnosprawnych umysłowo, m.in. motywowania do pracy i nauki, kształtowania społecznie pożądanых postaw, umiejętności wykorzystywania wiedzy teoretycznej w praktyce, a więc tych dyspozycji i sprawności, które często są zaburzone lub niewystarczająco rozwinięte. Można zatem powiedzieć, że podręczniki przeznaczone dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym nie sprzyjają spełnianiu w praktyce funkcji rewalidacyjnej.

Konstrukcja zadań dydaktycznych wyraźnie odzwierciedla powszechne przekonanie o konieczności dopasowania struktury pytań i poleceń do możliwości ucznia – adresata. Formułuje się więc za mało zadań o charakterze twórczym,

natomiast zbyt wiele takich, które zlecają mechaniczną pracę na treściach podręcznika. Konsekwencją tego jest m.in. wskazany w badaniach brak umiejętności stawiania pytań przez uczniów, do pewnego stopnia zrozumiały, skoro w podręcznikach nie ma poleceń typu: *Spróbuj sformułować pytanie...* Nasuwa się zatem wątpliwość, czy ograniczenia w rozwoju uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym nie są dodatkowo wzmacniane przez same podręczniki.

Odbiciem wykazanych niedoskonałości w strukturze podręczników są czynności podejmowane w związku z nimi przez nauczycieli i uczniów. Z podręcznika najczęściej korzysta się w celu pozyskania gotowej informacji. W wielu sytuacjach dydaktycznych to rozwiązanie wydaje się dyskusyjne, zwłaszcza wobec przywoływanych już wielokrotnie trudności w uczeniu dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Pragnę zaznaczyć, że przedstawienie krytycznych uwag na temat podręczników nie może umniejszać ich ogólnej wartości. Jest rzeczą oczywistą, że o wiele łatwiej skrytykować określony podręcznik, aniżeli stworzyć lepszy. Stwierdzenie niedoskonałości na podstawie badań miało być jedynie wskazówką, co warto ulepszyć w strukturze podręczników, nie zaś globalną ich krytyką.

Poznanie i opis funkcji podręcznika w kształceniu uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym pozwoliły przedstawić propozycje zmian służących dopasowaniu konstrukcji podręcznika do potrzeb odbiorcy oraz usprawnieniu sposobów użytkowania tego środka. Cel pracy został – jak sądzę – osiągnięty, aczkolwiek uzyskane odpowiedzi na niektóre pytania generują nową listę wątpliwości. Niektóre z nich zasygnalizowałem omawiając wyniki badań. Mam nadzieję, że staną się one inspiracją do dalszych dociekań, które przyniosą rozwiązania służące lepszemu rozwojowi dzieci niepełnosprawnych umysłowo.

Bibliografia

- B a ł a c h o w i c z J.: *Konstruowanie tekstu przez uczniów klas II–IV na temat obrazka*. W: *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. J. B a ł a c h o w i c z, J. P a l u s z e w s k i. Warszawa 1995.
- B a ł a c h o w i c z J.: *Poziom kontroli odbioru informacji językowych przez uczniów klas V–VIII w czasie czytania*. W: *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. J. B a ł a c h o w i c z, J. P a l u s z e w s k i. Warszawa 1995.
- B a ł a c h o w i c z J.: *Praca z tekstem*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I–III*. Red. M. L e l o n e k, T. W r ó b e l. Warszawa 1990.
- B a ł a c h o w i c z J.: *Rozwój umiejętności czytania dosłownego i interpretacyjnego u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 4.
- B a ł a c h o w i c z J.: *Teoretyczne podstawy kształtowania umiejętności czytania uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Badania efektywności kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. K. K u l i g o w s k a. Warszawa 1992.
- B a ł a c h o w i c z J.: *Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1992.
- B e r n s t e i n B.: *Odtwarzanie kultury*. Warszawa 1990.
- B i ł o s E.: *Sens pytań dydaktycznych*. Częstochowa 1994.
- B ł a ż e j e w s k a A.: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach V–VIII*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. B o r z y s z k o w s k a. Warszawa 1983.
- B o r z y s z k o w s k a H.: *Charakterystyka dziecka upośledzonego w stopniu lekkim*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. B o r z y s z k o w s k a. Warszawa 1983.
- B o r z y s z k o w s k a H.: *Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. B o r z y s z k o w s k a. Warszawa 1983.
- B o r z y s z k o w s k a H.: *O powinnościach pedagoga specjalnego*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.
- B o r z y s z k o w s k a H.: *Osobowość pedagoga specjalnego*. „Szkoła Specjalna” 1983, nr 1.

- Borżyszkowska H.: *Rozważania na temat kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo. W: Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości.* Red. M. Chodkowska. Lublin 1998.
- Borżyszkowska H.: *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.* Gdańsk 1983.
- Brunner J. S.: *Proces kształcenia.* Warszawa 1965.
- Cackowska M.: *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych.* Warszawa 1984.
- Czarnecki K.: *Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych.* Katowice 1995.
- Denek K.: *O nowy kształt edukacji.* Toruń 1998.
- Doroszewska J.: *Pedagogika specjalna.* T. 1. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1989.
- Dykciak W.: *Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej. W: Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej.* Red. W. Dykciak, B. Szychowiak. Poznań 2001.
- Dziedzic S.: *Pomoce szkolne i podręczniki w świetle metody ośrodków pracy.* „Szkoła Specjalna” 1959, nr 6.
- Dzidżewa W.: *Niektóre zagadnienia struktury podręcznika.* W: *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki.* Red. L. Leja. Poznań 1977.
- Frydrychowska L.: *Nauczanie języka polskiego w klasach 5–8 szkoły podstawowej specjalnej.* Warszawa 1982.
- Gajdzica Z.: *Funkcje podręcznika w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo.* „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, T. 10.
- Gajdzica Z.: *Funkcje podręcznika w kształceniu uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.* Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem W. Kojasa. Katowice, UŚ 2001.
- Gajdzica Z.: *Komputer i podręcznik w edukacji specjalnej.* W: *Pedagogika czasu przemian.* Red. J. Łaszczyk. Warszawa 1999.
- Gajdzica Z.: *Podręcznik w komunikacyjnym kontakcie nauczyciela z uczniem lekko upośledzonym umysłowo.* W: *Homo communicus. Szkice pedagogiczne.* Red. W. Kojas przy współudziale Ł. Dawida. Katowice 2000.
- Gąsior H.: *Dydaktyka społecznie niedostosowanych jako dział pedagogiki specjalnej.* W: *Nauczanie społecznie niedostosowanych.* Red. H. Gąsior. Katowice 1992.
- Gąsior K.: *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów.* W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Red. L. Gilowa, E. Polański. Katowice 1990.
- Giryński A.: *Kształcenie dzieci i młodzieży lekko upośledzonej.* W: *Pedagogika specjalna w Polsce.* Red. U. Eckert, K. Poznański. Warszawa 1992.
- Głodkowska J.: *Poznanie ucznia szkoły specjalnej.* Warszawa 1999.
- Goriszowski W.: *Badania pedagogiczne w zarysie.* Warszawa 1996.
- Gruba J.: *Komputerowe wspomaganie edukacji uczniów niepełnosprawnych.* „Edukacja Medialna” 1998, nr 1.
- http://www.men.waw.pl/aktual/dok-ref/reforma/roz_i.htm (1999).
- <http://www.men.waw.pl/aktual/kszt/spec/podstaw.html> (2000).
- http://www.men.waw.pl/aktual/programy/progr_.htm (2000).
- Hulek A.: *Współczesne kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej.* „Studia Pedagogiczne” 1979, T. 40.
- Ingarden R.: *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej.* „Muzeum” 1939, z. 2.
- Jagodzińska M.: *Obraz w procesach poznania i uczenia się.* Warszawa 1991.

- Janiak E.: *Uczenie się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Próba charakterystyki*. „Psychologia Wychowawcza” 1977, nr 5.
- Janowska H.: *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*. Warszawa 1992.
- Jurkowski A.: *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa 1975.
- Juszczak S.: *Polska szkoła w XXI wieku*. „Nauczyciel i Szkoła” 1996, nr 1–2.
- Kadra w kształceniu specjalnym – stan obecny i perspektywy. Red. A. Hulek. Warszawa 1979.
- Kameduła E.: *Edukacja i media w zreformowanej szkole*. W: *Media a edukacja*. Red. W. Strzykowski. Poznań 2000.
- Kirejczyk K.: *Jeszcze o pomocach naukowych*. W: *Szkolnictwo specjalne – wybrane zagadnienia z działu chorych*. Warszawa 1959.
- Kirejczyk K.: *O potrzebie pomocy naukowych i podręczników w szkołach specjalnych dla dzieci umysłowo upośledzonych*. W: *Z zagadnień oligofrenii dziecięcej*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa 1967.
- Kirejczyk K.: *Podstawy pedagogiki upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa 1981.
- Kirejczyk K.: *Pomoc naukowe i podręczniki potrzebne są również w szkołach specjalnych*. „Biuletyn Zarządu Krajowej Rady Szkolnictwa Specjalnego” [Warszawa] 1958.
- Kirejczyk K.: *Środki oddziaływania pedagogicznego w pracy z upośledzonymi umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa 1981.
- Klimaszczak P.: *O modernizacji technologii kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. „Studia Pedagogiczne” 1979, T. 40.
- Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.
- Kojs W.: *Nauczyciel i uczeń – podmiot i przedmiot kształcenia szkolnego*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. Kojs. Poznań–Cieszyn 1991.
- Kojs W.: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura – język – edukacja*. Red. R. Mrózek. T. 1. Katowice 1995.
- Kojs W.: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym*. Katowice 1994.
- Kojs W.: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975.
- Kojs W.: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice 1988.
- Kosakowski Cz.: *Pedagog specjalny – między tradycją a dniem dzisiejszym*. „Szkoła Specjalna” 2001, nr 4.
- Kostrzewski J.: *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa 1981.
- Koszevska B., Nowak E., Pogorzelska-Bartczak E.: *Poradnik dla autorów podręczników zawodowych*. Warszawa 1990.
- Kościelak R.: *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa 1996.
- Kościelska M.: *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa 1984.
- Kotarbiński T.: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1969.
- Krejčová O.: *Procesni stránka estetické výchovy mentálne retardované mládeže*. V: „Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Paedagogica”. *Specjalni Pedagogika*, 8. Olomouc 1998.
- Kuligowska K.: *Rozważania na temat dydaktyki szkoły specjalnej*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1990, T. 1.
- Kupisiewicz Cz.: *Dydaktyczne uwarunkowania podręczników szkolnych*. W: *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium, maj 1976*. Warszawa 1977.

- Kupisiewicz Cz.: *Metody programowania dydaktycznego i ich zastosowanie przy budowie podręczników*. W: *Podręcznik akademicki. Metodologia, funkcje dydaktyczne, edytorstwo, polityka wydawnicza*. Warszawa 1973.
- Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1974.
- Kupisiewicz Cz.: *Przedmowa*. „*Studia Pedagogiczne*” 1976, T. 36.
- Kupisiewicz Cz.: *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu początkowym*. W: *Edukacja wczesnoszkolna*. Red. B. Wilgocka-Okoń. Warszawa 1985.
- Kurcz I.: *Pamięć. Uczenie się. Język*. Warszawa 1995.
- Kuś J.: *Środki audiowizualne w rewalidacji*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. Hulek. Warszawa 1988.
- Kuś J.: *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu upośledzonych umysłowo*. „*Szkoła Specjalna*” 1989, nr 1.
- Lech K.: *System nauczania*. Warszawa 1964.
- Leja L.: *O niektórych tendencjach w zakresie konstruowania modelu dydaktycznego podręczników szkolnych. Audiowizualny model podręcznika szkolnego*. W: *Podręcznik akademicki. Metodologia, funkcje dydaktyczne, edytorstwo, polityka wydawnicza*. Warszawa 1973.
- Lewowicki T.: *Przemiany edukacji a pedagogika wczesnoszkolna*. W: *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*. Red. M. Jakowicka. Zielona Góra 1995.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1994.
- Lipkowski O.: *Ortodydaktyka*. „*Szkoła Specjalna*” 1972, nr 2.
- Lipkowski O.: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa 1997.
- Lubańska D.: *Umiejętność czytania uczniów kl. VIII*. W: *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. J. Bałachowicz, J. Paluszewski. Warszawa 1995.
- Łaszczuk J.: *Rola komputera w edukacji specjalnej*. W: *Komputer w kształceniu specjalnym. Wybrane zagadnienia*. Red. J. Łaszczuk. Warszawa 1998.
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2000.
- Marek-Ruka M.: *Umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem u dzieci lekko upośledzonych umysłowo. (Trudności i ich przyczyny)*. W: *Rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. M. Marek-Ruka. Warszawa 1978.
- Maurerowa A.: *Problemy diagnozy i terapii trudności w czytaniu i pisanu u dzieci upośledzonych umysłowo*. „*Szkoła Specjalna*” 1979, nr 2.
- Maurerowa A., Oszustowicz B.: *Poziom rozwoju elementarnych funkcji percepcyjno-motorycznych a postęp w opanowaniu umiejętności czytania u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: „*Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*”. Z. 86. Kraków 1983.
- Mayntz R., Holm K., Hübner P.: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa 1985.
- Maziarz Cz.: *Dydaktyka studiów dla pracujących*. Warszawa 1976.
- Maziarz Cz.: *Metodologiczne problemy nowoczesnego podręcznika akademickiego. Wybrane zagadnienia ogólne*. W: *Podręcznik akademicki. Metodologia, funkcje dydaktyczne, edytorstwo, polityka wydawnicza*. Warszawa 1973.
- Maziarz Cz.: *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*. Warszawa 1965.
- Maziarz Cz., Widota E.: *Zagadnienia metodologii podręcznika akademickiego*. Warszawa 1985.
- Mazur M.: *Cybernetyka i charakter*. Warszawa 1976.
- Mazurkiewicz E.: *Teoretyczne podstawy diagnostyki pedagogicznej*. W: *Elementy diagnostyki pedagogicznej*. Red. I. Lepalczyk, J. Badura. Warszawa 1987.

- M i k r u t A., W y c z e s a n y J.: *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*. Kraków 1998.
- M o r s z c z y ń s k a U.: *Funkcje podręcznika*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1979, nr 1.
- M o r s z c z y ń s k a U.: *Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania*. Katowice 1991.
- M y s ł a k o w s k i Z.: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936.
- N i e b r z y d o w s k i L.: *Wpływ motywacji na uczenie się*. Kraków 1972.
- N o c o ń J.: *Podręcznik w komunikacji dydaktycznej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. R i t t e l. Kraków 1996.
- N o w a k S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa 1985.
- N o w a k W.: *Model akademickiego podręcznika logiki matematycznej dla studiów nauczycielskich*. Poznań 1975.
- N o w a k J.: *Pomoce naukowe dla szkół specjalnych*. „Szkoła Specjalna” 1985, nr 4–5.
- N o w a k S.: *Studia z metodologii badań społecznych*. Warszawa 1965.
- O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium, maj 1976*. Warszawa 1977.
- O b u c h o w s k i K.: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993.
- O k o ń W.: *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*. „Nowa Szkoła” 1966, nr 4.
- O k o ń W.: *Środki dydaktyczne i ich unowocześnianie*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1968, nr 1.
- O k o ń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995.
- O k o ń W.: *Wychowawcze funkcje podręcznika*. W: *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium, maj 1976*. Warszawa 1977.
- O k o ń W.: *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1970.
- O l e c h o w s k a A.: *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa 2001.
- O p i a t J.: *Kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa 1994.
- P a l u s z e w s k i J.: *Kompetencje nauczycieli języka polskiego szkół specjalnych*. W: *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Red. J. B a ł a c h o w i c z, J. P a l u s z e w s k i. Warszawa 1995.
- P a ń c z y k J.: *Metody dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1990.
- P a ń c z y k J.: *Przygotowanie izb lekcyjnych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. B o r z y s z k o w s k a. Warszawa 1983.
- P a ń c z y k J.: *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, T. 10.
- P a r n o w s k i T.: *Teoria i praktyka procesu doskonalenia podręcznika*. „Z warsztatu podręcznika” 1972, nr 7.
- P a r y s K.: *Wpływ pytań na czas uczenia się tekstów przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Z. 175. Kraków 1995.
- P a s t e r n a k E.: *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Lublin 1994.
- P a s t e r n a k E.: *Niektóre uwagi dotyczące badań wyników kształcenia w szkołach specjalnych*. W: *Wyniki kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo*. Red. J. P a ń c z y k. Warszawa 1987.
- P e a r s o n A.: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1994.
- P i e t r a s i ń s k i Z.: *Zdolności*. W: *Psychologia*. Red. T. T o m a s z e w s k i. Warszawa 1977.

- Pilch T.: *Spory o szkołę*. Warszawa 1999.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995.
- Pilecka W.: *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. W: *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Red. W. Pilecka, J. Pilecki. Kraków 1996.
- Pokojski W.: *Podstawy organizacji, koncepcji i metodologii procesu przygotowania podręczników dla szkół specjalnych w Polsce*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. Parnowski. Warszawa 1973.
- Polkowa I.: *Praca rewalidacyjna z dziećmi upośledzonymi umysłowo w szkole życia*. Warszawa 1994.
- Poplucz J.: *Optimalizacja działania pedagogicznego na lekcji*. Warszawa 1984.
- Poplucz J.: *Organizowanie czynności nauczycielskich*. Warszawa 1978.
- Poplucz J.: *Polecenia w pracy nauczyciela*. „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 5–6.
- Porayski-Pomasta J.: *Odmiana wyrazów*. W: *Nauka o języku dla polonistów*. Red. S. Dubisz. Warszawa 1996.
- Programy szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1985.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice 1995.
- Rakowska A.: *Charakterystyczne cechy struktur składniowych dzieci lekko upośledzonych umysłowo*. „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 3.
- Rakowska A.: *Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo w sytuacji szkolnej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków 1996.
- Rakowska A.: *Stopień opanowania języka przez dzieci lekko upośledzone umysłowo uczęszczające do klas niższych szkoły specjalnej*. W: *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*. Red. A. Hulek. Warszawa 1986.
- Rudniański J.: *Jak się uczyć*. Warszawa 2001.
- Salomon G.: *Interaction of media, cognition*. San Francisco 1979.
- Seniow H.: *W sprawie podręczników do szkół specjalnych*. „Szkoła Specjalna” 1970, nr 4.
- Sękowska Z.: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa 1985.
- Sękowska Z.: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998.
- Siedlecka M.: *Komputer w pracy oligofrenopedagoga*. W: *Komputer w kształceniu specjalnym*. Red. J. Łaszczuk. Warszawa 1998.
- Siwek H.: *Możliwości matematyczne uczniów szkoły specjalnej*. Warszawa 1995.
- Siwek H., Wyczęsany J.: *Rola podręcznika w realizacji celów nauczania matematyki klas I–III szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo*. Red. J. Pilecki. Kraków 1980.
- Skrzydlewski W.: *Interakcyjny model uczenia się medialnego*. „Neodidagmata” 1991, T. 20.
- Skrzypczak J.: *Konstruowanie i ocena podręczników szkolnych*. Poznań–Radom 1996.
- Skrzypczak J.: *Od podręcznika konwencjonalnego do elektronicznego (Podręcznik w świetle mediów)*. „Neodidagmata” 1997, T. 23.
- Skrzypczak J.: *Podręcznik we współczesnej szkole*. W: *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Red. S. M. Kwiatkowski. Warszawa 1998.
- Skrzypczak J.: *Pojęcie sprawności szkolnej podręcznika i sposoby jej pomiaru (z rozważań nad istotą sprawności szkolnej podręcznika)*. W: *Sprawność podręcznika szkolnego w teorii i praktyce. Materiały posesyjne*. Red. Z. Krzemianowski. Koszalin 1990.

- Skrzypczak J.: *Proces kształcenia dorosłych i główne jego składniki*. W: *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*. Red. D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak. Poznań 1996.
- Skrzypczak J.: *Przydatność dorobku psycholingwistyki w ocenie sprawności szkolnej podręcznika*. W: *Sprawność podręcznika szkolnego w teorii i praktyce. Materiały posesyjne*. Red. Z. Krzemianowski. Koszalin 1990.
- Skrzypczak J.: *Stan i potrzeby metodologii badań podręczników szkolnych*. Koszalin 1984.
- Skrzypczak J.: *Techniczne środki dydaktyczne jako komunikaty*. „Neodidagmata” 1979, T. 12.
- Skrzypczak J.: *Wokół statusu technologii kształcenia*. W: *Dokąd zmierza technologia kształcenia*. Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań 1993.
- Skrzypczak J.: *Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii*. Poznań 1978.
- Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. Warszawa 1992.
- Słownik pedagogiczny*. Red. W. Okoń. Warszawa 1992.
- Sośnicki K.: *Ogólne założenia podręczników szkolnych*. Warszawa 1962.
- Sośnicki K.: *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1963.
- Sośnicki K.: *Struktura w procesie nauczania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, nr 12.
- Sowa J.: *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów 1997.
- Stanisławiak E.: *Organizowanie treści przez dzieci lekko upośledzone umysłowo*. „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 2.
- Stawowy-Wojnarowska I.: *Kryteria doboru treści programowych dla szkół specjalnych*. „Studia Pedagogiczne” 1979, T. 40.
- Stawowy-Wojnarowska I.: *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa 1989.
- Stawowy-Wojnarowska I.: *Uwagi ogólne*. W: *Nauczanie w klasach IV–VIII szkoły specjalnej*. Red. I. Stawowy-Wojnarowska. Warszawa 1990.
- Stochmiałek J.: *Doskonalenie szkolnej edukacji informatycznej*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Zimny. Częstochowa 2000.
- Stochmiałek J.: *Pomiar wyników kształcenia w oświacie specjalnej*. W: *Wyniki kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo*. Red. J. Pańczyk. Warszawa 1987.
- Stochmiałek J.: *Pomoc pedagogiczna wobec kryzysów życiowych*. W: *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*. Red. J. Stochmiałek. Warszawa–Radom 1998.
- Stołowski W.: *Podręczniki dla szkół specjalnych*. „Szkoła Specjalna” 1970, nr 4.
- Strykowski W.: *Problematyka badawcza technologii kształcenia*. „Neodidagmata” 1997, T. 23.
- Strykowski W.: *Wypożyczenie i obudowa medialna niezbędnym warunkiem reformy edukacji*. „Rocznik Pedagogiczny” 1999, T. 22.
- Synowiec H.: *Podręcznik w pracy lekcyjnej*. „Język Polski w Szkole” 1993/1994, nr 6.
- Szewczuk W.: *Psychologia zapamiętywania*. Warszawa 1977.
- Tanaś M.: *Edukacyjne zastosowanie komputerów*. Warszawa 1997.
- Tillman K.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 1996.
- Tkaczyk G.: *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*. Lublin 1997.
- Tomasiak E.: *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedagogiki i deontologii*. W: *Maria Grzegorzewska w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Red. E. Żabczyńska. Warszawa 1985.
- Urban-Kojs E.: *Rola pozaszkolnych źródeł informacji w procesie dydaktycznym*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia. (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. Kojs. Poznań–Cieszyn 1991.
- Włodarski Z.: *Podręcznik jako środek w kształceniu wiedzy człowieka*. W: *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium, maj 1976*. Warszawa 1977.

- Włodarski Z.: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa 1998.
- Włodarski Z.: *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa 1979.
- Włodarski Z.: *Rozwój anatomiczno-czynnościowego podłoża psychiki*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa 1986.
- Włodarski Z., Hankala A.: *Jestem człowiekiem i żyję wśród ludzi*. Warszawa 1991.
- Wójcik T.: *Prakseosemiotyka*. Warszawa 1969.
- Wyczesany J.: *Funkcja podręcznika w kształceniu specjalnym*. W: *Kształcenie specjalne w Polsce*. Red. A. Hulek. Warszawa 1990.
- Wyczesany J.: *Nauczanie matematyki w klasach I–III szkoły specjalnej*. Warszawa 1991.
- Wyczesany J.: *Nauczyciel-wychowawca wobec problemów edukacji specjalnej*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Z. 186. Kraków 1997.
- Wyczesany J.: *Oligofrenopedagogika*. Kraków 1998.
- Wyczesany J.: *Pedagogika osób upośledzonych umysłowo*. Kraków 1999.
- Wyczesany J.: *Struktura i funkcje podręczników matematyki dla klas początkowych szkoły specjalnej*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Z. 100. Kraków 1986.
- Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*. Red. K. Kuligowska. Warszawa 1991.
- Zaczynski W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1995.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7.04.1996. Dz. Urz. MEN 1996, nr 5, poz. 21.
- Zborowski J.: *Praca domowa ucznia szkoły średniej*. Warszawa 1972.
- Zborowski J.: *Unowocześnianie metod nauczania*. Warszawa 1966.
- Zujev D.: *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986.
- Żechowska B.: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice 1985.

Czynności podejmowane przez nauczycieli i uczniów w związku z treściami podręcznika¹

Czynności ²	Przedmiot i klasa																Razem				
	język polski				historia				geografia				przyroda								
	VI	VII	VIII	śr.	VI	VII	VIII	śr.	VI	VII	VIII	śr.	VI	VII	VIII	śr.	VI	VII	VIII	śr.	
Pozyskiwanie wiadomości określonych w programach nauczania (informacja w gotowej postaci)	N	20	13	14	47	11	9	10	30	7	10	8	25	3	2	4	9	41	34	36	111
	%	83,3	72,2	77,8	78,3	78,6	81,8	76,9	78,9	53,8	52,6	47,1	51,0	27,3	14,3	26,3	22,5	66,1	54,8	57,1	59,4
Pozyskiwanie informacji wprowadzającej w nowe zagadnienie, zachęcającej do zbadania go, rozpatrzenia czy omówienia ³	N	11	8	7	26	3	1	1	5	3	5	3	11	3	4	7	14	20	18	18	56
	%	45,8	44,4	38,9	43,3	21,4	9,1	7,7	13,2	23,1	26,3	17,6	22,4	27,3	28,6	46,7	35,0	32,3	29,0	28,6	29,9
Pozyskiwanie treści ukazujących praktyczne konsekwencje poznawania rzeczywistości, wprowadzanie zadań i materiałów do ćwiczeń wyrabiających sprawności itp.	N	1	5	2	8	1	0	0	1	1	1	3	4	4	3	1	8	7	8	6	21
	%	4,2	27,8	11,1	13,3	7,1	0,0	0,0	2,6	7,7	5,3	17,6	8,2	36,4	21,4	6,7	20,0	11,3	12,9	9,5	11,2
Wykonywanie ćwiczeń na treściach podręcznika lub w związku z nimi ⁴	N	11	4	11	26	2	1	0	3	1	6	4	11	2	5	2	9	16	16	17	49
	%	45,8	22,2	61,1	43,3	14,3	9,1	0,0	7,9	7,7	31,6	23,5	22,4	12,2	35,7	13,3	22,5	25,8	25,8	27,0	26,2
Wykonywanie zleconych w podręczniku zadań umożliwiających kontrolę i ocenę opanowania materiału	N	6	2	2	10	0	1	1	2	2	2	3	7	3	2	4	9	11	7	10	28
	%	25,0	11,1	11,1	16,7	0,0	9,1	7,7	5,3	15,4	10,5	17,6	14,3	27,3	14,3	26,7	22,5	17,7	11,3	15,9	15,0
Pozyskiwanie treści kształcących umiejętność zdobywania wiedzy za pośrednictwem książki i innych źródeł informacji, treści zachęcających do tego typu działań... ⁵	N	3	5	4	12	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	3	6	15	14
	%	12,5	27,7	22,2	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,3	0,0	2,0	0,0	0,0	6,7	2,5	4,8	9,7	3,9	7,5
Łączenie treści różnych przedmiotów oraz systematyzowanie wcześniej zdobytej wiedzy z różnych przedmiotów nauczania ⁶	N	1	1	4	6	1	0	2	3	1	0	1	2	0	0	1	1	3	1	8	12
	%	4,2	5,5	22,2	10,0	7,1	0,0	15,4	7,9	7,7	0,0	5,9	4,1	0,0	0,0	6,7	2,5	4,8	1,6	28,6	6,4
Wyłanianie i uwydatnianie przesłanek wychowawczych	N	7	7	9	23	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	6	9	8	9	15	32
	%	29,2	38,9	50,0	38,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	9,1	14,3	40,0	22,5	12,9	14,5	23,8	17,1
Motywowanie do pracy i nauki na podstawie treści podręcznika	N	0	2	3	5	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	2	4	7
	%	0,0	11,1	16,7	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	2,0	9,1	0,0	0,0	2,5	1,6	3,2	6,3	3,7
Pozyskiwanie wskazówek koordynujących wykorzystanie innych środków dydaktycznych oraz systematyzowanie i łączenie wiedzy zdobytej z ich pomocą	N	6	3	3	12	2	0	0	2	6	6	5	17	5	7	9	21	19	16	17	52
	%	25,0	16,7	16,7	20,0	14,3	0,0	0,0	5,3	46,1	31,6	29,4	34,7	45,5	50,0	60,0	52,5	30,7	25,8	27,0	27,8
Zadawanie i odrabianie pracy domowej na podstawie treści podręcznika	N	2	0	2	4	0	0	0	0	0	1	1	2	0	1	0	1	2	2	3	7
	%	29,2	5,6	11,1	16,7	7,1	9,1	7,7	7,9	7,7	15,8	35,3	20,4	45,5	0,0	33,3	25,0	22,6	8,1	22,2	17,6

¹ Tabela jest liczbowym i procentowym ujęciem jednostek lekcyjnych, na których odnotowano wyszczególnione czynności. 100% stanowi liczba lekcji, na których korzystano z podręcznika.² Każda czynność mogła zostać zakwalifikowana do więcej niż jednego typu.³ Zaliczono tu również rozwiązywanie zadań o charakterze problemowym, zadań wymagających skorzystania z innego źródła informacji, polecenia wykonania eksperymentu, pozyskiwanie informacji, jak wykonać doświadczenie i inne zadania badawcze, pozyskiwanie wytycznych zachęcających i wdrażających do podejmowania działalności badawczej.⁴ Nie uwzględniono ćwiczeń czytania oraz odpowiedzi na pytania, ponieważ ta forma pracy cechowała niemal każdą lekcję.⁵ ... wskazówek dotyczących metod i środków samodzielnego uczenia się, wykonywanie ćwiczeń o charakterze operatywnym w związku z podręcznikiem, na przykład wykorzystanie podręcznika jako modelu, czyli jako środka rozwijającego umiejętność wyszukiwania strony, rozdziału w spisie treści, informacji o wydawnictwie.⁶ Na przykład wykorzystanie opisu uprzednio wykonanego działania w celu usystematyzowania i utrwalenia zdobytych wiadomości.


Środki dydaktyczne wykorzystywane na lekcjach¹

Środki dydaktyczne		Przedmiot i klasa																Razem			
		język polski				historia				geografia				przyroda							
		VI	VII	VIII	śr.	VI	VII	VIII	śr.	VI	VII	VIII	śr.	VI	VII	VIII	śr.	VI	VII	VIII	śr.
Tablica	N	19	16	15	50	10	11	8	29	12	16	13	41	9	11	10	30	50	54	46	150
	%	79,2	88,9	83,4	83,3	71,4	100	61,5	76,3	92,3	84,2	76,5	83,7	81,8	78,6	66,7	75,0	80,6	87,1	73,0	80,2
Zeszyt ucznia	N	22	18	16	56	13	11	13	37	12	17	14	43	11	12	14	37	58	58	57	173
	%	91,7	100	88,9	93,3	92,9	100	100	97,4	92,3	89,5	82,4	87,8	100	85,7	93,3	92,5	93,5	93,5	90,5	92,5
Zeszyt ćwiczeń	N	0	0	0	0	4	0	0	4	4	9	5	18	4	6	5	15	12	15	10	37
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	28,6	0,0	0,0	10,5	30,8	47,4	29,4	36,7	36,4	42,9	33,3	37,5	19,4	24,2	15,9	19,8
Ilustracje, albumy, widokówki	N	5	3	3	11	8	1	1	10	4	2	1	7	0	2	0	2	17	8	5	30
	%	20,8	16,7	16,7	18,3	57,1	9,1	7,7	26,3	30,8	10,5	5,9	14,3	0,0	14,3	0,0	5,0	27,4	12,9	7,9	16,0
Plansze, gazetki z ilustracjami, tekstem	N	3	0	0	3	4	2	1	7	0	1	1	2	0	1	1	2	7	4	3	14
	%	12,5	0,0	0,0	5,0	28,6	18,2	7,7	18,4	0,0	5,3	5,9	4,1	0,0	7,1	6,7	5,0	11,3	6,5	4,8	7,5
Mapy ścienne	N	3	0	1	4	2	8	5	15	11	15	15	41	0	1	1	2	16	24	22	62
	%	12,5	0,0	5,6	6,7	14,3	72,7	38,5	39,5	84,6	78,9	88,2	83,7	0,0	7,1	6,7	5,0	25,8	38,7	34,9	33,2
Atlasy	N	0	0	0	0	1	0	0	1	1	3	2	6	0	0	0	0	2	3	2	7
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	0,0	2,6	7,7	15,8	11,8	12,2	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	48,4	3,2	3,7
Kartki z zadaniami, ilustracjami, tekstem	N	14	7	4	25	8	6	5	19	3	8	9	20	3	5	3	11	28	26	21	75
	%	58,3	38,9	22,2	41,7	57,1	54,5	38,5	50,0	23,1	42,1	52,9	40,8	27,3	35,7	20,0	27,5	45,2	41,9	33,3	40,1
Książki, prasa, czasopisma	N	5	0	2	7	1	1	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	7	1	2	10
	%	20,8	0,0	11,1	11,7	7,1	9,1	0,0	5,3	7,7	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,3	1,6	3,2	5,3
Słowniki, encyklopedie	N	0	1	2	3	0	1	0	1	0	0	2	2	0	0	0	0	0	2	4	6
	%	0,0	5,6	11,1	5,0	0,0	9,1	0,0	2,6	0,0	0,0	11,8	4,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	6,3	3,2
Adapter, magnetofon	N	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
	%	8,3	0,0	0,0	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0	1,1
Wideo, TV	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Komputer	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Rzutnik (grafoskop)	N	0	0	0	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0	0	0	0	2	2	0	4
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	18,2	0,0	5,3	15,4	0,0	0,0	4,1	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	3,2	0,0	2,1
Osoby zaproszone na lekcję	N	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	4,2	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,5
Globus i inne modele	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	5	13	2	5	2	9	2	13	7	22
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	42,1	29,4	26,5	18,2	35,7	13,3	22,5	3,2	21,0	11,1	11,8
Uczeń — kolega ²	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	0	2	1	3
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	6,7	7,5	0,0	3,2	1,6	1,6
Okazy naturalne, przedmioty	N	1	0	0	1	0	0	0	0	2	5	9	16	5	6	9	20	8	11	18	37
	%	4,2	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	15,4	26,3	52,9	32,7	45,5	42,9	60,0	50,0	12,9	17,7	28,6	19,8

¹ 100% stanowi liczba lekcji, na których korzystano z podręcznika.

² Na przykład objaśnienie budowy części ciała na przykładzie kolegi.

A Handbook in the Education of Pupils With Minor Mental Disabilities

S u m m a r y

The organization of special education is conditioned by the specific learning difficulties in disabled children. It demands an engagement of special means in order to create the optimum conditions adjusted to the possibilities and needs of mentally disabled children. Such needs are frequently very different from those of children in generally accessible schools. Also the handbooks addressed to this group of pupils should have a different structure and differently fulfill their didactic functions. Unfortunately, in the available literature there have been no broader elaborations undertaking those questions and the research results presented in this book, their interpretation and suggestion concerning optimization of the structure and the ways of using a school handbook can be a source of information useful for handbook writers as well as for students and teachers undertaking the effort of educating pupils with minor mental disabilities.

The problems taken up in the first part of the book constitute a theoretical context of the research. It oscillates around the notion of "handbook", its structure and the functions fulfilled in the educational process. Further on the author characterizes the learning process of handbook's address. Using a handbook is closely connected with the ability to read, and a discussion of this skill must be considered to be a significant element of the characterization of pupils with minor mental disabilities. What complements the theoretical context is a draft of the organization and the basic principles present in the education of the mentally disabled as well as an attempt at formulating the potential dependencies which condition an effective use of handbook in the type of education under discussion.

The methodological construction of the work implicates the division of the functions of a handbook into assumed and real. The former ones have been determined on the basis of the analysis of contents of methodological manuals and teaching programs, and more precisely on the basis of considering the information on the task of handbooks and the activities suggested to teachers and pupils as regards their use. The latter have been determined on the basis of the actual use of handbooks in class and the changes in pupils' minds caused by their use. In addition a lot of attention has been devoted to the internal structure of handbooks (i.e. the information contents) as well as their external structure (i.e. the form in which the information is presented). Structure was analyzed in handbooks for Polish, history, geography and biology used in the higher forms of special primary schools. An immanent part of the research is also the formulation of the conditions of an effective use of handbooks among which the author has counted: the level of the skill of reading, handbook structure, ways of working with the handbook and the scope and kind of other didactic means supporting the education of children with minor mental disabilities.

In his generalizing considerations the author has shown that the anticipated functions in methodology manuals and teaching programs are different from the actual functions realized in teaching practice. This divergence is one of the reasons of the decrease of the real value of the

didactic means discussed. In addition, according to the author, it is worth to suggest numerous postulates in connection with the construction of handbooks which is not always adjusted to the possibilities and the educational needs of mentally disabled children as well as to the ways of their use in particular didactic situations.

A natural consequence of the indicated deficiencies is a list of hints serving the purpose of optimization of the use of handbooks which is referred to defined phases of the learning process and presented in detail in the final part of the work.

Učebnice v procesu vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací

R e z u m é

Organizace speciálního vzdělávání si vyžaduje specifické prostředky, metody a podmínky, které odpovídají úrovni schopnosti a potřeb mentálně postižených žáků a které běžná škola většinou nezajišťuje. Ze stejnou situaci se setkáváme v případě učebnic určených pro zmíněnou skupinu žáků, vyžadujících zvláštní strukturu a plnicích odlišné učební funkce. Bohužel v odborné literatuře zatím chybí práce, jež podrobně probírají tuto otázku, proto také výsledky a návrhy prezentovány v té práci mohou plnit funkci informačního zdroje pro autory, studenty a učitele, kteří se ujímají těžkého úkolu výchovy a vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací.

Problematika první části práce tvoří teoretický kontext pro provedený výzkum a týká se termínu „učebnice“ a struktury a funkce, které v procesu vzdělávání plní tento druh knihy. Dále autor charakterizuje proces vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací; zvláštní pozornost je tady věnována schopnosti čtení, jež můžeme považovat za nejdůležitější prvek v charakteristice této skupiny žáků. Teoretický kontext je doplněn otázkou organizace a principů, o nichž jde říct, že jsou základní v procesu výchovy a vzdělávání mentálně postižených žáků. Setkáme se tady také s pokusem o zpřesnění potenciálních závislostí, jimiž je podmíněno efektivní využití učebnice ve zkoumaném druhu vzdělávání.

Metodologická konstrukce práce vede k rozlišení funkcí, které plní učebnice – na předpokladané a skutečné. První typ je určen na základě analýzy obsahu metodických příruček a vzdělávacích programů, přesně řečeno na základě informací o úlohách, jež mají plnit učebnice a navrhovaných vzdělávacích postupů. Druhý typ se rozlišuje na základě skutečného využití učebnice během učební hodiny a změn, které ono využití vyvolává ve vědomí dítěte. Kromě toho pozornost je věnována analýze vnitřní struktury učebnic (tzn. obsahu komuniké, která obsahuje učebnice) a struktury vnější (tzn. způsobu prezentace informací). Zkoumana je tady struktura učebnic polštiny, dějepisu, zeměpisu a přírodopisu, jež jsou používány ve vyšších třídách speciální základní školy. K imanentní části výzkumu patří rovněž zpřesnění podmínek, na nichž závisí efektivní využití učebnice. K těmto podmínkám autor zařadil: úroveň schopnosti čtení u žáků, strukturu učebnice, způsoby práce s knihou, rozsah a druhy dalších vyučovacích pomůček podporujících vzdělávání dětí s lehkou mentální retardací.

V části, která má podobu obecného závěru autor ukazuje, že funkce, jež anticipují metodické příručky a vzdělávací programy jsou odlišné od funkcí, jež se objevují ve skutečné praxi. Tato odlišnost dává příčinu k snížení skutečné hodnoty zkoumané didaktické pomůcky. Podle autorova názoru mnoho změn vyžaduje rovněž konstrukce učebnic, která většinou neodpovídá vzdělávacím možnostem a potřebám mentálně postižených žáků, stejně tak jako způsoby využití učebnice y konkrétních situacích didaktické praxe.

Zřejmým důsledkem zmíněných nedostatků je seznam pokynů, jejichž funkci je optimalizace využití učebnice. Tento seznam, spojený s fázemi procesu vzdělávání, byl uveden v poslední části práce.

PN 2038

nr inw.: BG - 309435



BG 309435

Foto na okładce

Images Copyright © 1999 ZOOM

ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-1129-3